



Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Pozornost u předškolních dětí

Attention in preschool children

Jméno: Veronika Černá

Rok předložení práce: 2011

Vedoucí práce: doc. PhDr. PaedDr. Dobromila Tříšvská, Csc.

Datum a místo odevzdání práce: V Praze, dne 30. června 2011

Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.“

V Praze, dne 30. června 2011

.....
Veronika Černá

Poděkování

Ráda bych poděkovala těm, kteří se významnou měrou podíleli na vzniku bakalářské práce, především tedy paní doc. PhDr. PaedDr. Dobromile Trpišovské za odborné vedení práce, vyučujícím v mateřské škole za umožnění praktické části a všem dalším za ostatní cenné rady a připomínky.

Obsah práce

Úvod	7
1. Teoretická část	
1. 1. Vymezení oblasti zkoumání, stručná historie	9
1. 2. Ukotvení problému a jeho teoretické souvislosti	10
1. 3. Vymezení pozornosti	13
1. 3. 1. Definice pozornosti	13
1. 3. 2. Vymezení a druhy pozornosti	14
1. 3. 3. Charakteristiky pozornosti	17
1. 4. Fyziologický základ pozornosti	19
1. 5. Podmínky ovlivňující pozornost	22
1. 6. Charakteristika pozornosti u předškolního dítěte	23
1. 6. 1. Obecná charakteristika předškolního dětství	23
1. 6. 2. Pozornost v předškolním věku	24
1. 7. Poruchy pozornosti	26
1. 7. 1. Vymezení poruch pozornosti	26
1. 7. 2. Drobné poruchy pozornosti	27
1. 8. Jakým způsobem lze upoutat a udržet pozornost dětí	27
2. Výzkumná část	
2. 1. Výzkumné cíle a výzkumné otázky	30
2. 2. Použité metody	30
2. 3. Charakteristika výzkumných podmínek a vyšetřovaných souborů	31
2. 4. Způsoby zpracování získaných údajů	31
2. 5. Výzkum pozornosti v mateřské škole	32
2. 6. Výsledky výzkumu a jejich interpretace	36
2. 7. Zhodnocení výsledků.....	52
2. 7. 1. Charakteristiky pozornosti.....	52
2. 7. 2. Souvislost s dalšími kognitivními procesy a psych. funkcemi ...	55
2. 7. 3. Obtížnost úkolů	57
Diskuze	58
Závěr	63

Použitá literatura.....	65
Přílohy.....	66

Úvod

Každý člověk je souhrn složitých vztahů, v jeho těle probíhá velké množství procesů. Mezi nejdůležitější procesy, co se psychické stránky týče, patří procesy kognitivní, neboli poznávací. Kognitivní procesy jsou pro každého lidského tvora velmi důležité. Bez nich by nemohl optimálně fungovat, orientovat se v prostředí ani zapamatovávat a zpracovávat nové informace. Mezi základní kognitivní funkce, které nám umožňují plnohodnotně se zapojit do každodenního života, patří především pozornost, paměť, jazyk a myšlení.

Každý proces poznávání závisí na třech základních schopnostech – schopnosti pamatovat si, tzn. paměti, schopnosti co nejpřesněji vnímat a zpracovávat informace, tzn. vnímání a schopnosti soustředit se, tzn. pozornosti.

Zvláště důležité je pro rozvoj kognitivních procesů období předškolního věku (předškolním věkem se rozumí období od 3 do 6 let). Dítě prochází složitým rozvojem celé osobnosti. Poprvé není pouze doma s rodiči, vstupuje do prostředí své vrstevnické skupiny, setkává se s novými nároky na svou osobu a získává mnoho poznatků a vědomostí.

Právě tehdy dochází k velkému rozvoji poznávacích procesů: vnímání, pozornosti, paměti, představivosti a myšlení.

Výběr tématu tedy není náhodný. Již z výše uvedeného vyplývá, že téma pozornosti není ničím zanedbatelným či nepotřebným, její teoretické studium i samotné výzkumy jsou pozitivním přínosem do oblasti kognitivní psychologie, i do běžného života.

Já sama se zajímám o problematiku malých dětí, mými ambicemi je věnovat se v budoucnu právě práci s předškolními dětmi. Proto se i bakalářská práce týká právě předškolních dětí. Práce bude pro mne jistě velkou zkušeností a přínosem do budoucna.

Název bakalářské práce zní: Pozornost u předškolních dětí. Již z názvu zřetelně vyplývá, že jejím úkolem je mapovat a zjišťovat pozornost dítěte předškolního věku. Dítě, které je v mateřské škole pozorné, si odnese do základní školy vždy více, než dítě nepozorné. Pokud se dokáže soustředit, je pro něj vše lehčí, jednodušší, musí věnovat méně času i domácí přípravě. Malé děti jsou však většinou neklidné, je těžké je přimět k delšímu soustředění. Důležité je správné rodinné a výchovné vedení, jakož i osobnost samotného dítěte.

Bakalářská práce bude členěna na dva oddíly. Na prvním místě je část teoretická. Pochopení teoretického pozadí je nezbytné. Teoretická část bude dále vnitřně členěna na jednotlivé podkapitoly. Bude věnována vymezení pozornosti, podá ucelený přehled počínající historií problematiky, popíše jednotlivé druhy, charakteristiky, poruchy

pozornosti a podmínky ovlivňující pozornost. Dále představí fyziologický základ pozornosti, nedílnou součástí se stane i charakteristika pozornosti právě dítěte předškolního.

Na základě pochopení teoretické části bude praktikována část v pořadí druhá, výzkumná. Ta se bude věnovat konkrétní empirické studii s předškolními dětmi. Tato studie bude provedena v mateřské škole, na malém městě. Výzkumu se budou aktivně účastnit tři pětičlenné skupiny dětí – skupina dětí čtyřletých, pětiletých a šestiletých. Hlavní výzkumnou metodou bude analýza a zhodnocení zadávaných testových úkolů na vybrané charakteristiky pozornosti. Budou také pozorovány jednotlivé projevy chování dětí při vyplňování daných úloh.

Cílem výzkumného snažení bude zjistit aktuální úroveň výkonu dětí v jednotlivých testech, porovnání výkonů skupiny čtyřletých, pětiletých a šestiletých dětí, zjištění rozdílů v plnění úkolů mezi jednotlivými skupinami dětí.

Získané hodnoty by měly potvrdit či vyvrátit mou tezi, že úroveň plnění úkolů u čtyřletých, pětiletých a šestiletých dětí bude odlišná, že šestileté děti budou ve všech ohledech zdatnější a šikovnější, koncentrace na úkol nejvyšší a nejdelší, jejich pozornostní výkon bude na vyšší úrovni.

1. TEORETICKÁ ČÁST

1. 1. Vymezení oblasti zkoumání, stručná historie

Předmětem bakalářské práce je pozornost člověka, konkrétně pozornost předškolních dětí.

Oblast pozornosti není novým, či neznámým tématem. V současnosti existuje mnoho informací, celá řada autorů se již pozorností zabývala. Je to fenomén, který je znám od dávných dob.

Počátky výzkumů v psychologii pozornosti se datují do poloviny devatenáctého století. Souvisejí s rozvojem empirické a experimentální psychologie. V popředí zájmu byla otázka, jak smyslové počítky a vjemy dosahují jasného a zřetelného vědomí.

Toto období mělo převážně fenomenologický charakter. Důraz byl kladen na zjišťování individuálních vlastností člověka, hlavní metodou byla introspekce.

Pozornost měla v psychologii poměrně široký význam. Někteří autoři ji chápali jako všeobecnou charakteristiku a podmínku každého psychického dění, ne zřídka byla spojována s vědomím vůbec. Podle jiných tvořila pozornost jednu ze základních duševních funkcí.

Stav pozornosti byl tedy nejčastěji chápán jako jasnost, živost, zřetelnost intenzity určitých psychických obsahů, nadvláda určitých prvků nad jinými.

K dalším otázkám patřila také koncentrace pozornosti, její vztah k rozsahu pozornosti, problematika rozdělování a kolísání pozornosti.

Výrazným obohacením v oblasti pozornosti bylo učení I. P. Pavlova o podmíněných reflexech a zákonitostech průběhu nervových procesů, které jsou považovány za základ regulace psychických procesů.

S přicházejícím obdobím behaviorismu pozornost ustupuje spíše do pozadí, je vyčleněna ze základních psychických kategorií.

Nový vzestup zájmu o problematiku pozornosti je možné zaznamenat od 30. let 20. století. Pohled na pozornost se začíná měnit. Začíná být chápána jako proces, jako součást činnosti člověka. Lidem začíná být jasné, že pozornost není jednotný fenomén, ale má řadu rozličných forem, podle charakteru vykonávané činnosti a dalších podmínek.

Od 60. - 70. let 20. století se zájem některých autorů (např. Cherry, Treismanová in Plháková, 2003) začíná přesouvat na objasnění mechanismů selektivity a dominantnosti pozornosti. „Podstatou selektivní pozornosti je výběr podnětů před jejich vstupem do vědomí“. (Plháková, 2003, str. 82). Selektivita je považována za samostatný korový proces, nezávislý na diskriminaci podnětů. Rozumíme tím skutečnost, že část informace se připustí a další zůstane odmítnuta. Dominantnost spočívá v převládnutí jedné z několika vzájemně neslučitelných aktivit. Pokud člověk vykonává např. dvě úlohy najednou, utváří se hlavní a vedlejší program, tzn., že vedlejší úloha není zcela odmítána.

V našich zemích se problematice pozornosti věnoval ku příkladu Vilém Chmelař, který se zabýval výzkumem aktivní optické a akustické pozornosti, později také auditivní pozornosti. Další významnou osobností byl Bohumír Chalupa, jehož kniha Pozornost' a její úloha v psychické regulaci činnosti je významným přínosem do oblasti psychologie pozornosti.

Od počátku výzkumů pozornosti se podařilo dokázat samostatnost pozornostních jevů. Pozornost má významnou úlohu při přípravě, koordinaci, integraci a kontrole vnější i vnitřní činnosti člověka.

V současné době je pozornost interpretována jako faktor, který řídí přenos informací mezi senzorickou, krátkodobou a dlouhodobou pamětí, při kódování a vybavování znalostí.

I v dnešní době nadále probíhá řada výzkumů, řada dalších odborníků se pojmem pozornost zabývá a zabývat bude. Je to oblast, která nabízí řadu možností.

1. 2. Ukotvení problému a jeho teoretické souvislosti

Lidé jsou v aktuálním okamžiku bombardováni podstatně větším množstvím informací a podnětů, než mohou zvládnout a zpracovat.

Některé podněty zachycujeme sluchem, jiné zrakem. Vnímáme vlastní pohyb, stimulaci zevnitř organismu, dotýkáme se věcí, cítíme bolest, chlad, vidíme světlo, slyšíme zvuky...

Všechny podněty samozřejmě nejsme schopni přijmout. Z onoho velkého množství aktivně volíme, který podnět přijmeme k dalšímu zpracování. Na něco se soustředíme, ostatní podněty vytěsníme.

Pozornost je mentální proces, jehož úkolem je vpouštět do vědomí omezený počet informací a chránit tak organismus před zahlcením velkým množstvím podnětů.

Pozornost umožňuje člověku vybírat z vnějšího i vnitřního prostředí pouze ty podněty, které jsou pro něj v daném okamžiku důležité a potřebné.

Je to formální psychická funkce, která vysvětluje výběrovou zaměřenost vnímání.

Pozornost je proces a současně i psychický stav, zahrnuje i schopnosti a zručnosti, má vztah k organizaci celé osobnosti, což se projevuje množstvím zjištěných korelací v normě i patologii. Jde o složitě organizovanou funkci. (Chalupa, 1981, str. 15).

Pozornost je charakteristická tím, že je formální funkcí. Nepracuje se svými vlastními obsahy, ale spíše upravuje běh jiných psychických funkcí. Má omezený obsah (daný předmět, na který je pozornost zaměřena) a rozsah (počet předmětů, na které se může člověk zaměřit).

Pozornost však nemusí znamenat jen teoretický, odborný termín. I obyčejný člověk, z každodenní zkušenosti, pozná rozličné projevy pozornosti a nepozornosti lidí, např. žáka, chodce, prodavače, číšníka... Nejběžnějším příkladem se může stát právě žák ve vzdělávací instituci. Právě na něm nejvíce poznáme, zda se při práci soustředí, či ne.

K pozornosti mají bezprostřední vztah také další kognitivní procesy. Souvislost pozornosti se objevuje nejen s vědomím, ale také s vnímáním, pamětí, učením, a dalšími. Vědomí zahrnuje to, co si uvědomujeme a také obsah toho, co si uvědomujeme. V paměti pozornost vyhledává mentální obsahy potřebné k aktuálnímu psychickému fungování. Pozornost je předpokladem bezděčného i záměrného učení. Ovlivňuje i kvalitu myšlení, při němž hraje důležitou roli koncentrace na daný problém a schopnost vybírat podstatné informace. Souvisí také s emocionálními a motivačními procesy, které určují především její zaměření.

Podle Plhákové (Plháková, 2003, str. 78) definuje James pozornost jako „výběrové zaměření a soustředění vědomí na určité objekty a aktivity. Vstup psychických obsahů do vědomí je však konečnou etapou procesu pozornosti, kterému muselo předcházet jejich rychlé zaregistrování, zpracování či vyhodnocení z hlediska jejich osobního významu“. Pozornost lze dělit do dvou fází:

- 1) Zaměření (upoutání) pozornosti. Podstatou je výběr důležitých podnětů či objektů. Tato fáze bývá označována jako selektivní pozornost, probíhá obvykle nevědomě.
- 2) Vlastní soustředění vědomí na určitý psychický obsah či mentální aktivitu.

Pozornost může být zaměřena dvěma směry - do vnějšího, okolního světa, kdy člověk bedlivě sleduje dění v okolním prostředí a do vnitřního světa člověka, k jeho vnitřním, psychickým obsahům.

Vědomá pozornost má tři hlavní funkce (Sternberg, 2002, str. 102):

- a. detekuje signály - bdělost – schopnost věnovat dlouhodobě pozornost určitému jevu
- b. je selektivní, neboli výběrová – zvolíme, které podněty jsou důležité, kterým budeme věnovat pozornost, a které podněty budeme ignorovat
- c. umožňuje dělení pozornosti – rozdělujeme pozornostní potenciál tak, abychom sladili provádění více než jedné úlohy ve stejnou chvíli.

Bdělost

Podle Sternberga (Sternberg, 2002, str. 104) je bdělost „schopnost věnovat pozornost podnětovému poli dlouhou dobu, v jejímž průběhu se jedinec snaží určit, zda se objevil nějaký jiný druh zajímavého cílového podnětu. Bdělost je vyžadována za okolností, při nichž se daný podnět objevuje jen vzácně, nicméně jakmile se objeví, vyžaduje okamžitou pozornost“.

Podle mého názoru je však vhodnější formulace, kterou uvádí Hartl a Hartlová (Hartl, Hartlová, 2000, str. 71) tedy, že „bdělost, čili vigilita, je stav připravenosti a pohotovosti organismu k reagování na podněty“.

Vyhledávání

Pokud bdělost znamená pasivní očekávání signálního podnětu, pak vyhledáváním označujeme aktivní vyhledávání cíle. Mapujeme prostředí za účelem zjištění jistých znaků, které přesně nevíme, kde se objeví. Při vyhledávání se mohou objevit rušivé podněty, jež označujeme jako distraktory.

1. 3. Vymezení pozornosti

1. 3. 1. Definice pozornosti

V odborné literatuře se můžeme setkat s více definicemi. Jmenujme si některé z nich:

Sternberg (Sternberg, 2002, str. 90) definuje pozornost jako „nástroj, jehož prostřednictvím aktivně zpracováváme omezené množství informací z obrovské zásobárny údajů v dlouhodobé paměti, jakož i informací dopadajících na naše smyslové systémy, případně informací pocházejících z dalších kognitivních procesů“.

„Pozornost představuje tu stránku psychické činnosti, která umožňuje výběrové zaměření a koncentraci vědomí člověka na určité předměty a jevy. Je nezbytnou součástí vnímání myšlení a dalších poznávacích procesů. Znamená zlepšení jakékoliv činnosti“.
(Lokša, Lokšová, 1999, str. 54).

„Pozornost je selektivní zvýšení některého chování na úkor jiného chování“.
(Hopkins, str. 286).

„Pozornost se zaměřuje na určitou úlohu, kterou člověk vykonává. Nejčastěji se můžeme setkat s definicí pozornosti jako výběrové zaměřenosti a soustředěnosti vědomí na určitý objekt“.
(Lokša, Lokšová, 1999, str. 54)

„Pozornost se uplatňuje ve všech psychických procesech. Je projevem vysoké organizovanosti psychiky při zpracování informací z vnějšího světa a při kontrole vlastního myšlení a konání“.
(Chalupa, 1981, str. 18).

„Pozornost je schopnost zvolit ze všech podnětů, které na nás současně působí, ty nejdůležitější“.
(Pokorná, 2000, str. 1)

„Pozornost úzce souvisí s pamětí. Je funkcí vědomí a zajišťuje jeho zaměření určitým směrem. Zároveň nás ochraňuje před záplavou jiných, v danou chvíli méně důležitých podnětů“.
(Vágnerová, 2005, str. 68).

Čáp (Čáp, 1987, str. 39) definuje pozornost jako „stav člověka, určitou měrou soustředěného na jednu oblast jevů, kdežto ostatní jevy jsou upozaděny, případně si je vůbec neuvědomujeme“.

To bylo jen několik z mnoha dostupných definic, které jsou si však v mnohém podobné. Autoři se shodují na tom, že pozornost je jakýsi nástroj člověka, jehož prostřednictvím může vpouštět a vybírat do svého vědomí informace a podněty, které jsou pro něj v danou chvíli důležité.

1. 3. 2. Vymezení a druhy pozornosti

Chalupa uvádí, že pozornost má regulační funkci (Chalupa, 1981, str. 18).

Regulační mechanismy pozornosti se vztahují na čtyři skupiny proměnných:

1. na stimulační podmínky
2. na druh vykonávané úlohy
3. na vnitřní podmínky osobnosti
4. na výsledky činnosti

Chalupa udává (Chalupa, 1981, str. 19) tři základní vlastnosti pozornosti a to selektivitu, zaměřenost a koncentraci.

Selektivita dle něj označuje proces vyčlenění jednoho nebo několika významných podnětů, ze skupiny jiných podnětů.

Zaměřenost pozornosti představuje přípravnou organizaci psychické činnosti na operování v určitém směru.

Koncentrace pozornosti souvisí se stupněm aktivity, kterou věnuje osoba sledování pro ni užitečné stimuly, v porovnání s účinkem vedlejší stimuly.

Podle Plhákové (Plháková, 2003, str. 77) je základní vlastností pozornosti selektivita, tedy výběrovost. Selektivitou pozornosti označuje, podobně jako výše zmíněný Chalupa, proces vyčlenění jednoho nebo více významných podnětů ze skupiny ostatních, v tu chvíli nevýznamných podnětů.

Linhart a Sedláková (Linhart a Sedláková, 1983, str. 136) uvádějí jako nejvýznamnější znaky pozornosti zaměřenost a koncentraci (soustředěnost). Zaměřenost

je vymezována předmětně, tzn. tím, nač se člověk zaměří, koncentrace představuje sílu, intenzitu zaměřenosti člověka, na určitý předmět.

Zaměřenost je výsledkem mnoha faktorů. Odráží potřeby i zájmy subjektu, jeho motivační dispozice, emoce.

Koncentrace souvisí se stupněm aktivity, kterou osoba věnuje sledování předmětu, jeho ponořením se do určité činnosti a odvrácením od všeho ostatního.

Druhy pozornosti

Lokša a Lokšová (1999, str. 56), ve své publikaci uvádějí dva základní druhy pozornosti.

- Neúmyslná, tedy mimovolní
- Úmyslná, tedy volní

Pozornost neúmyslná, mimovolní je pozorností bezděčnou a pozornost úmyslná, volní, je pozorností záměrnou.

Již výše byla zmíněna důležitost učení I. P. Pavlova o podmíněných reflexech a zákonitostech průběhu nervových procesů. Orientačně-pátrací reflex je vrozené schéma chování, jež je odezvou na změny okolního prostředí. Tento reflex byl považován za vrozený základ bezděčné pozornosti, která je pravděpodobně fylogeneticky starší, nežli pozornost záměrná (Plháková, 2003, str. 79).

Teorie Théodule Ribota a Edwarda Titchenera bezděčné a záměrné pozornosti

Tito autoři přispěli k vymezeným druhům pozornosti svými teoriemi. Linhart a Sedláková uvádějí (Linhart, Sedláková, 1983, str. 151), že Ribot poprvé poukázal na sociální charakter záměrné pozornosti. Dopustil se však jedné chyby, a to, že nedělal rozdíly mezi vývojem pozornosti u lidí a u zvířat. Redukoval proces přechodu od bezděčné k záměrné pozornosti na pouhý vznik jednoduchého, izolovaně chápaného podmíněného reflexu na distantní podnět, signalizující jiný podnět, který vyvolává bezděčnou pozornost. Mechanismus vytváření podmíněných reflexů je přirozený základ přechodu od bezděčné pozornosti v záměrnou, je však nutno zdůraznit úlohu celého funkčního systému, nikoli pouze jednotlivého podmíněného reflexu.

Titchener hovoří naopak o třech vývojových stádiích. Zavádí jakýsi přechod mezi pozorností bezděčnou a záměrnou – druhotnou pozornost, která je stadiem plýtvání nerovnováhy energie, i když je nezbytnou podmínkou pro další vývoj. Záměrná pozornost je tedy až stadiem třetím, ve kterém je uplatněn zřetel k šetření duševní energie.

Zaměřenost pozornosti se vztahuje k bezděčné, čili neúmyslné pozornosti. Neúmyslná pozornost souvisí s reflexními postoji. Vzniká bez vědomého úmyslu člověka. Je to prvotní forma pozornosti, mimovolní produkt zájmu. Podnět, který je objektem mimovolní pozornosti, se musí vyznačovat určitými rysy. Mimovolní pozornost vyvolávají zejména podněty:

- nové, asociované s nebezpečím
- intenzivní, pohybující se a měnící
- změny dobře známých podnětů
- nezvyklé podněty
- podněty kontrastující s okolím
- podněty s osobním nebo sociálním významem

Zaměření pozornosti je výrazně ovlivněno emocemi a motivy konkrétního člověka.

Vše, co souvisí s uspokojením nebo frustrací našich potřeb, co odpovídá našim zájmům, k čemu máme určitý citový vztah, tím směrem zaměříme svou pozornost.

Vědomě řízená pozornost je pozorností záměrnou. Na její udržení je třeba vynaložit určité úsilí, bývá provázena prožitkem duševní námahy. Záměrná pozornost se podílí na dvou aktivitách, a to ostražitosti a pátrání.

„Ostražitost je snaha jedince delší dobu soustředěně sledovat percepční pole a dávat pozor na něco, co se může přihodit „neznámo kdy“. Uplatňuje se v situacích, v nichž se určitý, důležitý podnět vyskytuje poměrně zřídka, ale je třeba na něj ihned reagovat“.
(Plháková, 2007, str. 80).

Pátrání je velmi aktivní činnost. Provádíme ho při mnoha činnostech, například chceme-li něco najít. Mnohem snazší je, pokud známe nějaký významný rys hledané věci.

Úmyslná pozornost je vědomě zaměřena a řízena. Člověk sám si určí, na co se v danou chvíli zaměří.

Tato forma pozornosti má vždy zprostředkovaný charakter. Má velký význam

při práci, při učení. Jejím využitím překonáváme působení jiných, rozptylujících a v onu chvíli méně podstatných podnětů, které usilují o naši pozornost jiným směrem.

Čím náročnější je činnost, kterou vykonáváme, tím více je třeba úmyslné pozornosti.

Její rozsah je samozřejmě závislý na věkové úrovni dítěte.

Úmyslná pozornost se začíná významněji uplatňovat právě po třetím roce života dítěte, při nástupu do mateřské školy, a při jiných činnostech, kdy na dítě začínají být kladeny nároky na soustředěnou činnost.

Kromě pozornosti úmyslné a neúmyslné, můžeme rozlišovat také pozornost poumyslnou, neboli post-volní. Tento termín se užívá ve chvíli, kdy je pozornost zpočátku nuceným záměrem, avšak v průběhu činnosti se stává spíše zábavou. Člověka činnost natolik zaujme, že v ní pokračuje dále i po dosažení stanoveného cíle. Ze začátku musí tedy vyvinout určitou vůli k soustředění na danou činnost, avšak zaujetí činností způsobí schopnost udržet pozornost dále, i bez vůle.

Přechod mezi pozorností bezděčnou a úmyslnou není vymezený a jednoznačný. Obvykle se na psychické aktivitě podílejí v určitém poměru oba druhy. Podněty si mohou mezi sebou také předávat.

Hranice mezi oběma druhy tedy není jednoznačně dána. Oba druhy pozornosti spolu souvisí a vzájemně si konkurují. Přechod pasivní pozornosti v aktivní má neobyčejný teoretický i praktický význam pro správnou a cílevědomou organizaci práce, zejména studia. Úmyslná pozornost se však také může změnit v neúmyslnou a to podle toho, do jaké míry nás zaujme práce, na kterou jsme pozornost vědomě zaměřili.

1. 3. 3. Charakteristiky pozornosti

Pozornost charakterizuje několik ukazatelů. Jednotliví autoři se ovšem zcela neshodují ve vymezení všech charakteristik, objevují se mezi nimi jisté rozdíly. Uvedené, vybrané charakteristiky, popisují ve své publikaci Lokša a Lokšová (1999, str. 56):

- **Rozsah** (kapacita) – je dán množstvím objektů, které pozornost obsáhne při simultánním vnímání. Je mnohem větší u prvků, které tvoří významový celek, než u izolovaných a nesouvisejících předmětů. Rozsah pozornosti se mění vzhledem k věku člověka. Žák na počátku školní docházky je schopen zachytit dva až tři objekty, adolescent tři až čtyři a dospělý člověk od čtyř

do šesti objektů. Toto číslo odpovídá rozsahu bezprostřední paměti člověka a tzv. magickému číslu G. A. Millera, které je 7 ± 2 .

- **Intenzita** (napětí) – určuje ji stupeň soustředěnosti na určitý objekt nebo činnost, přičemž si člověk nevšímá ničeho jiného. Jejím fyziologickým základem je existence výrazného vzruchu v některé části mozkové kůry při současném stejně výrazném útlumu ostatních částí mozku. Silná intenzita předpokládá výrazný zájem o daný předmět a dostatečnou sílu podnětu působícího intenzivněji oproti ostatním.
- **Stálost** – tj. časová intenzita, délka pozornosti – je doba, během níž jsme schopni soustředit se na jeden či více objektů. Je prokázáno, že pozornost podléhá výkyvům. Nejkratší naměřené hodnoty stálé pozornosti jsou 0,3 sekundy, naopak nejdelší 2 – 5 – 8 sekund. Její fyziologický základ spočívá v tom, že ty části mozkové kůry, které řídí úkony tvořící dané činnosti, se postupně stávají ohnisky vzrušivosti. Stálost pozornosti nevylučuje její přenášení na jiný objekt. Protikladem stálosti je **rozptýlenost** pozornosti – jejímž fyziologickým základem je buď silný útlum vyvolaný vnějšími podněty, nebo vnitřní útlum, který vzniká v důsledku působení jednotvárné činnosti nebo dlouhodobě stejných podnětů.
- **Rozdělování** – je organizace duševní činnosti, při níž u člověka probíhají současně dvě či více psychických aktivit. Fyziologický základ spočívá v tom, že kromě vzniku dominantního ohniska vzruchu nastává v některé jiné oblasti mozkové kůry jen částečný útlum, což umožňuje uskutečňování dvou činností současně. Mezi nejdůležitější podmínky rozdělování pozornosti patří co nejlepší ovládnutí (automatizace) jedné nebo dvou činností.
- **Propojování** – je to schopnost rychle přerušit jedno zaměření pozornosti a zapojit se do druhého, které lépe odpovídá podmínkám. Znamená i pružnost pozornosti. Fyziologickým základem je, že v předcházejícím ohnisku vzruchu nastal útlum, přičemž v mozkové kůře vzniklo nové ohnisko optimální vzrušivosti. Periodické výkyvy nebo oslabování pozornosti, které se střídají s návraty ke stejnému objektu, se potom nazývají **fluktuací, kolísáním** nebo **oscilací** pozornosti. Představují přesouvání ohniska pozornosti z detailu na detail. Oscilace je tedy kolísání pozornosti, odklon je však pouze krátkodobý, jedinec ho mnohdy nepostřehne.

- **Fluktuace** – jedná se o periodický výkyv (oslabování pozornosti, které se střídá s jejím zesílením nebo s návratem ke stejnému objektu), který může vzniknout při velkém soustředění na práci nebo delším zaměření pozornosti na určitý objekt. Fyziologický základ je v přirozeném střídání procesů vzruchu a útlumu v mozkové kůře. Zatímco oscilace má svůj biologický smysl, vyčerpaná centra v průběhu odklonu regenerují, fluktuace naopak znamená neschopnost soustředění se vůbec, většinou je způsobena vnitřně rušivým konfliktem, který je třeba vyřešit, jinak člověk nebude schopen se plně soustředit.
- **Koncentrace** (soustředěnost) – je intenzivní soustředění pozornosti na určitou činnost nebo objekty. Je založena na podráždění určitých nervových center při současném útlumu ostatních center v mozku. To umožňuje zaměřit psychickou činnost na konkrétní objekty.

Mezi další charakteristiky patří také **přenášení**, neboli vigilita – tj. schopnost přenášet pozornost z jednoho předmětu na druhý.

Jako vše ostatní, tak i jednotlivé charakteristiky pozornosti mají specifický charakter v závislosti na věku. Například právě vigilita pozornosti se s rostoucím věkem výrazně zhoršuje, naopak selektivita pozornosti zůstává poměrně stabilní.

Zvláště v předškolním a školním období se charakteristiky pozornosti liší s věkem, pohlavím a druhem činnosti. Delší rozpětí pozornosti je obecně nalezené u starších nežli mladších dětí, u dívek nežli u chlapců. Děti jsou obvykle schopny udržet pozornost tím déle, čím zajímavější je pro ně vykonávaná činnost, čím více odpovídá jejich schopnostem a zájmům. U většiny dětí se rozvíjí očekávaná koncentrace pozornosti během povinné školní docházky, avšak některé děti mají problémy s rozpětím pozornosti a mohou se u nich vyvinout i specifické poruchy učení. Typicky bývá problém s rozpětím pozornosti spojován s poruchami pozornosti (ADD, ADHD).

1. 4. Fyziologický základ pozornosti

Všeobecné mechanismy pozornosti mají fyziologický a psychologický charakter. Vychází z nepodmíněných a podmíněných reflexů. Nejvyšší úroveň tvoří vědomá motivovaná činnost zaměřená na určitý cíl. Pozornost je chápána jako přípravná, koordinační a kontrolní funkce, která zabezpečuje ekonomičnost činnosti CNS.

„Fyziologickým základem pozornosti je ohnisko optimální vzrušivosti v kůře velkého mozku (tj. vzruch se koncentruje v určitých částech mozkové kůry) a současný útlum v jeho ostatních částech“. (Lokša, Lokšová, 1999, str. 55). Činnost mozkové kůry probíhá na základě nerovnovážných procesů vzruchu a útlumu. Vzruch vyvolává činnost mozkové kůry a jí regulovaných orgánů, útlum její činnost potlačuje a brzdí. Procesy vzruchu a útlumu operují ve vzájemné součinnosti, jejíž fungování vyjadřují specifické zákony. Tyto zákony jsou důležité pro pochopení fyziologické podstaty pozornosti i učení.

- Zákon o vzájemné indukci – v mozkové kůře se utvoří ohnisko vzruchu a současně probíhá i proces útlumu.
- Zákon iradiace a koncentrace – v mozkové kůře vzniká vzruch, který se rozšiřuje do okolí, tzn. proces iradiace. Současně s tím vzniká útlum, který tlačí vzruch do výchozího bodu, tzn. proces koncentrace.

Pozornost má svůj obecný základ v procesu centrální excitace a inhibice a ve vztazích vznikajících mezi vnějšími a vnitřními útlumy. Podstata pozornosti spočívá ve střídání procesů vzruchu a útlumu v mozkové kůře. Vzniká jako důsledek vzájemných vztahů mezi vzruchem a útlumem, dle zákona o vzájemné indukci. Každé ohnisko podráždění vyvolá v mozkové kůře útlum okolních částí, přičemž se neustále nerovnoměrně pohybuje z jedné části mozkové kůry do druhé. Pozornost zaměřená na jakýkoliv předmět nebo jev vede ke zvýšené vzrušivosti odpovídajícího smyslového analyzátoru a ke snížení vzrušivosti jiných analyzátorů. (Lokša, Lokšová, 1999, str. 55)

Tento mechanismus umožňuje člověku zaměřit svou pozornost na určité objekty, které jsou pro něj důležité. Orientační reflex je typickým příkladem zaměřenosti psychické činnosti člověka, představuje fyziologický základ jednoduchých případů pozornosti. Naši pozornost ihned zaujme například klakson auta.

Zkoumají se také formy pozornosti na základě vlastností funkčního systému, ve kterém jsou integrovány tři hlavní složky jednotného psychického odrazu.

1. odraz vnější podnětové situace
2. odraz vnitřního stavu subjektu
3. odraz průběhu i výsledku chování a činnosti, které probíhají v náročné interakci s životním prostředím.

Na základě tohoto systému a v souladu s potřebami člověka vzniká zaměření, které je prvotní podobou pozornosti.

Pozornost tedy vyrůstá z orientační činnosti. Zpočátku je vzbuzována konfigurací podnětů nebo něčím novým v okolním prostředí. To vyvolává instinktivně orientačně-pátrací reakce a zvědavost a v souvislosti s tím i otázky, čím je daný předmět nebezpečný nebo prospěšný. V určité fázi ontogeneze psychiky, okolo třetího až čtvrtého roku, nastává tzv. verbalizace orientačního reflexu v podobě otázek: „Co to je, k čemu to je?“ apod. (Linhart, Sedláková, 1983, str. 149).

Pozornost, která je vyvolána prvotně, tedy bezděčná, souvisí s vrozenými orientačními reflexy, které dozrávají v průběhu vývoje člověka. Toto dozrávání je podmíněno zráním mozkové kůry, rozvojem vztahů mezi podrážděním a útlumem.

Tyto útlumy jsou stále diferencovanější a více ohraničené. To způsobuje, že je dítě schopno stále více a hlouběji zaměřovat pozornost na určitý předmět. Vrozené předpoklady bezděčné pozornosti přerůstají v ontogenetickém vývoji do pozornosti volní, záměrné. Záměrná pozornost je předstupněm volní aktivity. Svůj fyziologický základ má ve vytváření podmíněného podráždění a útlumu. Dítě se může úmyslně zaměřit na předmět své činnosti. Zaměřit se na určitý jev a vydržet u něj určitý časový úsek však znamená vynaložit více energie. Pro děti je tedy vhodné, aby u nich byl vytvářen zájem o určité předměty, a tím je převáděno úmyslně navozené zaměření v sekundárně bezděčné.

Pochopení mechanismů pozornosti a fyziologického základu obecně může být pro vyučujícího ve škole velmi prospěšné.

I vyučující v mateřské škole musí využívat tyto poznatky pro práci s dětmi. Musí se přizpůsobit věkové úrovni dítěte a v závislosti na ní strukturovat pracovní činnost. Může tak lépe porozumět dítěti, stanovit si přiměřená kritéria a klást na dítě optimální zátěž. Činnost v mateřské škole má být pro dítě spíše hrou, nežli přísným programem. Zvyšuje se tak efektivnost provedené práce.

Udržení koncentrace pozornosti malých dětí v mateřské škole je možné pouze v krátkých časových intervalech. Tento interval se postupně prodlužuje během docházky do mateřské školy i přechodem dítěte na základní školu.

1. 5. Podmínky ovlivňující pozornost

U různých lidí je zaznamenáván různý stupeň koncentrace pozornosti. Ani u téhož člověka není koncentrace stále stejná. Soustředěnost je tedy duševní stav člověka, který je závislý na vnějších (tzn. situačních) a vnitřních (tzn. osobnostních) podmínkách.

Vnitřní podmínky, které na člověka působí, jsou tedy osobnostní vlivy. Lokša a Lokšová (Lokša a Lokšová, 1999, str. 57) uvádějí několik osobnostních vlivů, působících na pozornost člověka.

- Celkový tělesný stav – negativní vliv na pozornost má např. choroba, únava, špatná životospráva apod.
- Psychické stavy a nálady – negativní vliv mohou mít pocity strachu, nejistoty, naopak pozitivního vlivu se dočkáme u dobré psychické pohody, vnitřní vyrovnanosti.
- Vůle – podíl vůle je při pozornosti nezanedbatelný. Pomáhá člověku udržovat soustředěnost pozornosti na určitý objekt. Pomocí vůle je člověk schopen rychle změnit ohnisko koncentrace pozornosti.
- Emoce a zájmy – kladný citový vztah a zájem o předmět zvyšuje úroveň soustředění. Toto je jeden z faktorů, proč jsou žáci schopni v některých předmětech a při některých činnostech a aktivitách podávat lepší výkony.
- Stupeň náročnosti úlohy – vyučující či vychovatelé musí být schopni najít správnou míru obtížnosti pro dítě. Přiměřená náročnost úlohy je taková, která netlumí koncentraci pozornosti, ale naopak ji zvyšuje. Vyučující musí vědět, co by mělo být pro dítě v určitém věku a na určité vývojové úrovni samozřejmé, s čím si umí poradit a co je pro něj v tento moment ještě poněkud předčasné. V závislosti na tom klást na dítě přiměřené a adekvátní požadavky a strukturovat svoji činnost.

Vnější podmínky nemůže žák svou osobností nijak ovlivnit. Jsou závislé na situačních vlivech. Mezi vnější podmínky autoři řadí:

- Pracovní prostředí – pokud je v optimální konstelaci, působí pozitivně – např. osvětlení, teplota, ovzduší apod.
- Sociální prostředí – výzkumy ukazují, že 46,3 % dětí vyrůstajících v příznivém prostředí má vytrvalou koncentraci, naopak pouze 27,5 % dětí vyrůstajících

v neuspořádaných rodinách se dokáže plně soustředit (in Lokša a Lokšová, 1999, str. 59).

- Síla, intenzita a délka působení podnětu – podněty, které působí intenzivně, sami od sebe upoutají pozornost.
- Novost, neočekávanost a malý výskyt podnětu.

Pro vznik pozornosti mají význam zejména podmínky vnější, pro udržení pozornosti jsou rozhodující podmínky vnitřní.

1. 6. Charakteristika pozornosti u předškolního dítěte

1. 6. 1. Obecná charakteristika předškolního dětství

Období od dovršení třetího roku věku po vstup do školní docházky nazýváme předškolní dětství. Toto období je v různých zemích různé. V České republice je to však dovršení šestého roku života. Toto období bývá označováno různými termíny. Starší předškolní věk, druhé dětství, předškolní dětství, věk mateřské školy, věk otázek.

Z uvedeného je zřejmé, co si pod jednotlivými termíny můžeme představit. Dítě vstupuje z rodinného prostředí do prostředí mateřské školy, setkává se s novými, neznámými dětmi, ocitá se pod vlivem nové dospělé autority - vyučujících, musí se přizpůsobit dalším změnám, které na něj čekají. Tento krok tedy předpokládá určitou zralost a připravenost dítěte. Období třetího roku je však dle vývojových psychologů obdobím odpoutání se od matky, poznáváním nového, proto dítěti nečiní odloučení od rodičů a nastoupení do mateřské školy mnohdy velké potíže. Charakteristickou otázkou se stává PROČ...? Dítě je zvědavé, je připravené na zařazení do společnosti. Celková výbava pro přizpůsobení prostředí je již dána, všechny analyzátory fungují poměrně dokonale. Všechny kategorie psychického života, které rozeznává empirická psychologie, tedy vnímání, představování, paměť, pozornost, myšlení i volní kontrola nejsou přítomny jen v zárodečném stavu, ale dítě prožívá i bohatý subjektivní odraz skutečnosti.

V předškolním období dochází k pozoruhodným změnám v mnoha oblastech. V tělesných, pohybových funkcích, nastávají emocionální změny. Z pohledu této bakalářské práce jsou však důležité především změny v oblasti poznávacích procesů. Poznávací procesy se vyvíjejí velmi intenzivně, umožňují dítěti kromě jiného lepší orientaci v sociálním prostředí a v důsledku toho adekvátnější kontakt s ním. (Kuric, 1986, str. 137).

Černá (Černá a kol., 2008, str. 142) ve své publikaci uvádí, že „v období mezi třetím a šestým rokem věku dítěte dochází k intenzivnímu rozvoji poznávacích procesů: vnímání, pozornosti, paměti, představivosti a myšlení. Zcela nových kvalit dosahuje sociální a emoční vývoj. Hlavní činností dítěte je hra, která je významným socializačním činitelem. V předškolním období dochází k výraznému rozvoji poznávacích schopností, k formování dětské osobnosti a rozvoji sociálního chování“.

Trpišovská (Trpišovská, 1998, str. 31) uvádí, že „vývoj poznávacích procesů je velmi intenzivní a umožňuje dítěti stále důkladněji poznávat svět kolem něho. Přesto ve všech poznávacích procesech není ještě na úrovni dospělého člověka, charakteristické odlišnosti odpovídají vývoji nervové soustavy i zkušenosti dítěte. Vývojové zvláštnosti jsou ve vnímání prostoru i času, paměti, obrazotvornosti i myšlení. Poznávací procesy se v předškolním věku kvalitativně mění“.

1. 6. 2. Pozornost v předškolním věku

U dětí v mateřské škole je nutné stimulovat jejich psychický a kognitivní vývoj, aby byly připravovány na následující zátěž, kterou přináší škola základní. Mezi nejdůležitější kognitivní procesy patří právě pozornost, jako předpoklad k dobrému učení, zapamatování, řešení problémů a dalších.

Mateřská škola představuje pro dítě již určité nároky. I když nejsou stále takové, jako později ve škole základní, určitý tlak na pozornost dítěte se objevuje. Stále více musí dítě zapojovat pozornost záměrnou, nejen bezděčnou, soustředit se na určité jevy a objekty, na plnění zadaných úkolů.

Dítě však nevydrží příliš dlouho se soustředit pouze na jeden jev. Hledá nové podněty, rozptýlí ho každá maličkost. Nechá se snadno rozptýlit novými, neobvyklými věcmi, ale i svými pocity a aktuálním rozpořádáním. Při práci s nimi je tedy nutné nesetrvávat dlouho u jedné činnosti, ale činnosti obměňovat, musí být prostor pro práci, ale stále je velmi potřebný i velký odpočinek.

Na výkonnost dětí v mateřské škole mají silný vliv jejich psychické i kognitivní stavy. Primárním ukazatelem výkonnosti člověka je právě pozornost, která nejvíce podléhá únavě. Pokles soustředěnosti a stálosti pozornosti se pokládá za nejtypičtější příznak snížení výkonnosti člověka. Praktickým důkazem je skutečnost, že úroveň výkonnosti je nejčastěji zkoumána prostřednictvím měření stavu pozornosti.

Vývoj dětí v předškolním věku je však velmi individuální. Po třetím roce věku jsou individuální odlišnosti stále patrnější a stále se zvětšují. Vývoj závisí na mnoha faktorech, jeho dovednosti ovlivňuje i rodina a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Každé dítě tedy dozrává v jiném věku nejen fyzicky, ale hlavně mentálně.

Jednotlivé charakteristiky pozornosti se u jednotlivých dětí vyvíjí také každá odlišně.

Pozornost je v předškolním věku ještě nezralá, krátkodobá a povrchní. Převládá především neúmyslná forma pozornosti, dítě je velmi snadno upoutáváno zejména nápadnými, neobvyklými a atraktivními podněty. V předškolním věku lze pozorovat i počátky úmyslné pozornosti, např. ve hře. (Vágnerová, Valentová str. 62)

Čtyřleté až pětileté děti s oblibou přecházejí od jedné činnosti ke druhé, ale s postupujícím věkem se zlepšuje koncentrace i délka soustředění pozornosti. Zatímco dítě ve věku dvou let se dokáže na činnost plně soustředit asi po dobu pěti minut, předškolák, ve věku pěti až šesti let, by se měl již dokázat soustředit minut patnáct.

Koncentrace pozornosti je základním předpokladem učení s porozuměním. Rozvoj pozornosti souvisí se zráním CNS a schopností tlumit a diferencovat reakce na různé podněty.

Před počátkem školní docházky převládají stále procesy vzruchu nad procesy útlumu, což podmiňuje časté přerušování pozornosti.

Výběr informací je v předškolním věku ovlivněn neschopností systematické aktivní explorační, tj. systematického zkoumání jedné části po druhé. Děti ještě nemají rozvinuty všechny potřebné složky pozornosti, např. nedovedou rozdělovat pozornost a zaměřovat ji selektivně.

Dochází ke zvýšení kapacity paměti a rychlosti zpracování informací, což souvisí se zlepšující se schopností selektivního a systematického zaměření pozornosti, které se mezi třetím a šestým rokem velmi vyvíjí, i když doposud ne tak výrazně jako v mladším školním věku.

1. 7. Poruchy pozornosti

1. 7. 1. Vymezení poruch pozornosti

Poruchy pozornosti jsou v posledních letech velmi diskutovaným problémem. Proto je třeba jim věnovat stručnou kapitulu i v této práci, přestože nejsou ústředním tématem práce.

Poruchy pozornosti (attention deficit disorder = ADD) a poruchy pozornosti provázené hyperaktivitou (attention deficit/hyperactivity disorder = ADHD) nelze považovat za nemoc, kterou lze léčit. Nedá se ani předpokládat, že tato porucha časem vymizí, i když jednotlivé projevy se časem mění. Trpí jimi cca 3-10 % dětí školního věku. Příčiny můžeme hledat například v dědičnosti, v některých rodinách dochází k opakovanému výskytu. Lékaři popisují ADHD jako neurologickou poruchu, která postihuje tu část mozku, která řídí zpracování impulsů a podílí se na třídění smyslových vjemů a na schopnosti koncentrace. Z dalších možností vidíme příčinu v komplikaci při těhotenství či porodu, při otravě olovem, stravě, užívání alkoholu a drog během těhotenství.

V každém případě má porucha pozornosti svůj počátek již v raném dětství. Dítě se syndromem ADD je snadno rozptylováno vnějšími podněty, má problémy s plněním úkolů, se zaměřením a udržením pozornosti. Jeho výkony v práci jsou nevyrovnané, má potíže s prací samotnou.

Při syndromu ADHD se kromě problémů s pozorností objevují ještě přidružené problémy s hyperaktivitou. Děti jsou vysoce aktivní, nevydrží v klidu, neustále si musí s něčím hrát. Jsou impulzivní, skáčou do řeči ostatním, nevydrží čekat, jejich reakce jsou přehnané a mnohdy agresivní.

Na poruchy pozornosti neexistuje žádný lék, který by je nadobro odstranil, avšak dá se mírnit doporučeným léčebným plánem, který vyžaduje spolupráci rodičů, vychovatelů i zdravotníků. Tato porucha ovšem nepředstavuje pro člověka závažný problém, se kterým se nedá žít. Z řady dětí se syndromem ADD/ADHD vyrostou úspěšní lidé.

Významným faktem je včasná diagnostika této poruchy, kterou lze předejít selhání a frustraci z klesajícího sebevědomí dítěte.

1. 7. 2. Drobné poruchy pozornosti

S drobnými poruchami pozornosti se můžeme setkat i u běžné populace, u zdravých lidí, kteří nemají diagnostikovány žádné formy ADD či ADHD. Mezi tyto poruchy patří roztržitost, tékavost a rozptýlenost.

Roztržitost je opakem koncentrace pozornosti. Bývá důsledkem nadměrné koncentrace na vnitřní psychické obsahy, kdy je pozornost obrácena do vnitřního světa člověka. Charakterizuje ji určitý stupeň slabosti pozornosti a její koncentrace.

Roztržitost se ve školství týká především nejmladších žáků, kteří chodí do mateřské školy, či nastoupili poprvé do základní školy. Jedině de-facto přestává řídit koncentraci pozornosti a ztrácí se v okolní realitě, nevěnuje dostatečnou pozornost situaci, která ji vyžaduje a tak se může snadno dopouštět chyb, nebo omylů. Důvodem je pak pokles pracovního, nebo učebního výkonu.

Můžeme rozlišit dva typy roztržitosti:

- Nestálost úmyslné pozornosti – člověk se nedokáže delší čas na něco soustředit, jeho pozornost neustále přeskakuje z jednoho předmětu na druhý. Fyziologicky můžeme tento stav vysvětlit tím, že v mozkové kůře není žádné silné ohnisko vzruchu.
- Příliš velká intenzita pozornosti – je to stav hlubokého soustředění, příliš dlouhé setrvávání na určitém objektu. Je to velmi silné soustředění na jednu činnost nebo aktivitu, která na druhou stranu vyvolává nepozornost v ostatních oblastech.

Tékavost, je nadměrná fluktuace pozornosti. Je to stav, při kterém každý nový podnět, mnohdy i nevýznamný, upoutá pozornost. Tékavost se typicky objevuje u dětí s hyperkinetickou poruchou. Ti mají poté sklon přecházet od jedné nedokončené aktivity k druhé.

Rozptýlenost je neschopnost udržet pozornost pouze v daném směru. Rozptýlenost je protikladem stálosti. Fyziologickým základem rozptýlenosti je buď silný útlum vyvolaný vnějšími podněty, nebo vnitřní útlum, který vzniká obvykle v důsledku působení dlouhodobě stejných podnětů, nebo jednotvárnou činností.

1. 8. Jakým způsobem lze upoutat a udržet pozornost dětí

Upoutat a udržet zájem a pozornost malých dětí nebývá vždy snadné. Jak bylo již řečeno, rozptýlí je každá maličkost. Vyučující v mateřské škole to při práci s dětmi nemá

lehké. Může aktivizovat pozornost dětí promyšlenou přípravou a vedením času, kdy chce, aby dítě bylo soustředěné.

V posledních letech je zaznamenán narůstající počet dětí, které jsou hůře zvladatelné a mají velké množství zvláštních potřeb. Úkolem vyučujících je vytvářet pro dítě správné prostředí, přiměřená ochota a laskavost. Zároveň musí být dítě vedeno jasnými a konkrétními požadavky. Program v mateřské škole musí být bohatý na hudbu, pohyb, praktické činnosti. Je vhodné dětem dát na výběr aktivitu, kterou by rády plnily, aby nedošlo ke zbytečnému vyrušování. Program pro ně musí být přitažlivý, zábavný, potřebují stálost každodenní praxe a pevný rozvrh. Aktivitu pohybové se musí střídát se sezením, musí být dodržován jejich pevný sled. Tomu předchází dobré naplánování a příprava.

Dítě potřebuje mít zájem o učení, chuť poznávat, důležitá je schopnost záměrné koncentrace pozornosti na danou činnost. Některé děti se dokážou dobře soustředit na hru, v tom případě však mluvíme o bezděčné pozornosti na činnost, kterou si dítě zvolilo samo, na podnět, který ho spontánně zaujal. To samé dítě se však může rychle unavit u činnosti vyžadující záměrnou koncentraci pozornosti, ztrácí zájem, odbíhá od činnosti, odmítá pokračovat. Některé děti nevydrží ani u hry, jsou přelétavé, střídají často činnosti – reagují na všechno, ale nesoustředí se na nic. Duševní práce klade nároky na všechny kvality pozornosti (intenzitu, stálost, vytrvalost, odolnost vůči rušivým podnětům).

Práceschopnost je podmíněna zralostí CNS, ale také výchovným vedením, souvisí se samostatností. Patří sem míra soustředění, jakou dítě dokáže věnovat určité činnosti, jak je přitom schopné odolávat rušivým vlivům, neméně důležitá je vytrvalost pozornosti.

Při záměrné pozornosti je nutné zaměřit pozornost na určitý objekt a ostatní podněty vyčlenit. Čím více podnětů na nás působí, tím je složitější udržet pozornost jedním směrem, soustředit se na jeden objekt. Některé děti mají tuto schopnost oslabenou, nedokážou vyčlenit požadovaný podnět a věnovat mu pozornost. Bývají poté označovány za nesoustředěné, neposlouchající. Mohou vnímat spoustu podnětů, které jsou však pro ně v danou chvíli nepodstatné.

Některé děti mohou být také nevyzrálé pro práci a úkoly, které si nárokuje plné soustředění, stále u nich převažuje hra. Takové děti jsou pak neschopné systematicky pracovat, jsou nepozorné, nestálé, nevydrží u žádné činnosti, pozornost při řízených činnostech je málo odolná vůči rušivým vlivům, rychle unavitelná. Dítě nedokáže udržet pozornost, často neví co má v danou chvíli dělat, rezignuje, přestane pracovat.

Vyučující musí tedy za každou cenu dítě zaujmout, musí ho zaujmout i samotná činnost, aby se jí důkladně věnovalo. Práce s dětmi by měla probíhat v co nejmenším počtu, zadávány musí být jasné a srozumitelné pokyny, pracovní aktivity se musí střídat, je nutno se věnovat individuálním potřebám dítěte.

Upoutat pozornost se dá různým způsobem. Například tvořivými či zájmovými aktivitami, motivovat dítě. Při motivaci dítěte hodně pomáhá pochvala či odměna. Dítě je samo na sebe pyšné a má se na co těšit, když úkol splní.

Pokud je dítě stále nepozorné, učitel může určitými způsoby jeho pozornost stimulovat. To však vyžaduje změnu forem práce, vhodné je využívání pomůcek a různých nástrojů ke zjednodušení či objasnění činnosti. Dítě musí mít k učiteli důvěru, vědět, že je tu právě pro něj a nebát se požádat o pomoc.

2. VÝZKUMNÁ ČÁST

2. 1. Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Výzkumů v oblasti pozornosti proběhlo již mnoho. Byla zkoumána pozornost dospělých, školních dětí i novorozenců. Málo z nich se však zabývá problematikou pozornosti dítěte předškolního.

Základním východiskem a cílem této bakalářské práce je zjistit aktuální úroveň pozornosti předškolních dětí. Za tímto účelem jsou stanoveny tři výzkumné skupiny, složené z dětí různého věku a pohlaví – skupina dětí čtyřletých, pětiletých a šestiletých.

Dětem byly zadány tři testové úkoly, které mají zjišťovat právě to, jak kvalitně jsou schopny úkoly vyplnit, jakým způsobem si při jejich plnění vedou. Úkoly budou primárně zjišťovat hlavně úroveň koncentrace pozornosti jednotlivých skupin dětí. Avšak mnoho dalších charakteristik lze při vyplňování úkolů u dětí sledovat a zaznamenat. Právě ze způsobu, jakým děti úkoly vyplňují, je možné vypožorovat stálost, rozsah, intenzitu, rozdělování pozornosti, či naopak nestálost, fluktuaci, těkavost.

Bakalářská práce hledá odpověď na otázku, jaké jsou rozdíly v plnění úkolů mezi čtyřletými, pětiletými a šestiletými dětmi a porovnává výkon a úroveň pozornosti mezi jednotlivými skupinami dětí.

2. 2. Použité metody

Za hlavní použitou výzkumnou metodu byla stanovena analýza jednotlivých testových úkolů.

Tyto úkoly byly vybrány ze souboru cvičení pro děti, který byl sestaven PhDr. Vlastou Rezkovou a PaedDr. Olgou Zelinkovou. Úkoly se používají ke stanovení poruch pozornosti, poruch koncentrace pozornosti, v pedagogicko-psychologické poradně.

Při vyplňování jednotlivých testů byly také pozorovány projevy chování dětí, jejich soustředění a zaujetí daným úkolem. Nebylo předem stanoveno žádné konkrétní schéma pozorování, nelze ho tedy považovat za samostatnou výzkumnou metodu. Byly však sledovány průvodní znaky chování jednotlivých dětí při plnění zadávaných úkolů, které mnoho vypovídají také o celkové kognitivní zralosti dítěte, nejen o pozornosti samotné.

2. 3. Charakteristika výzkumných podmínek a vyšetřovaných souborů

Školní třída, ve které byl proveden výzkum, je součástí běžné, středně velké mateřské školy na malém městě. Skýtá celkem 28 dětí. Rozložení dětí je rovnoměrné, co se týče pohlaví i věku. Přichází sem děti z různých rodin, různého prostředí. Objevují se také děti více či méně nadané a šikovné. Klima ve třídě je skvělé, děti do mateřské školy chodí rády, mají zde kamarády a vyučující, které je podněcují v jejich rozvoji. Každý den zde probíhá mimo různorodých aktivit a činností také komunikační kroužek, ve kterém děti rozvíjejí jak své verbální dovednosti, tak také paměť, myšlení i pozornost. Vše, co budou v následující docházce na základní škole potřebovat.

Pro účely bakalářské práce nebyla však třeba celá třída. Výzkumný vzorek se skládal celkem z patnácti dětí, které byly rozděleny do tří pětičlenných skupin. První skupina byla složena z dětí čtyřletých, druhá z dětí pětiletých a třetí skupina z dětí šestiletých, těsně před nástupem do základní školy.

Děti byly vybrány a skupiny stanoveny pouze podle dosaženého věku. Žádná jiná kritéria stanovená nebyla. Výběr byl tedy spíše náhodný, nejednalo se o nadprůměrně či podprůměrně inteligentní děti, avšak o běžné, průměrné děti, z běžného, třídního kolektivu.

Děti nebyly předem na výzkum nijak připravované, nikdy dříve se se zadanými úlohami nesetkaly.

Testování probíhalo za běžných okolností, v průběhu běžného pracovního dne.

Výzkum byl proveden na konci školního roku, v červnu 2011.

2. 4. Způsoby zpracování získaných údajů

Získaná data byla zpracována podle několika hledisek. Jak již bylo řečeno, hlavní výzkumnou metodou byla stanovena celková analýza jednotlivých testových úkolů.

- Úkoly byly jeden po druhém postupně analyzovány a popsány.
- Prvním kritériem pro hodnocení byly počty chyb a správných odpovědí u jednotlivých úkolů.
- Dalším kritériem bylo stanovení a hlavně také dodržení časového limitu, potřebného k vyplnění jednotlivých úkolů.
- Jednotlivé úkoly byly analyzovány nejen podle počtu chyb, ale také podle druhu chyb.
- Úkoly byly analyzovány dle uvedených charakteristik pozornosti.
- Byla posouzena souvislost s dalšími psychickými funkcemi a kognitivními procesy.

2. 5. Výzkum pozornosti v mateřské škole

Výzkum pozornosti probíhal tedy v mateřské škole, v průběhu června 2011. Po mém příchodu do mateřské školy byly vybrány a stanoveny jednotlivé děti, které se budou výzkumu aktivně účastnit.

Tyto děti byly poté rozděleny do uvedených tří skupin, dle věkového kritéria. S každou skupinou probíhala práce vždy odděleně od zbytku třídy, tak aby nebyly děti rušeny okolním děním. Skupina dětí nejprve pětiletých a poté i šestiletých byla postupně posazena ke stolu ob jedno místo, aby byla co nejvíce eliminována možnost opisování.

Poté jsem před děti postupně položila testové úkoly, rozdala jim potřebné pomůcky (tužky, pastelky) a všem jim srozumitelně vysvětlila zadání úkolu. Snažila jsem se o co největší míru pochopení úkolu všemi dětmi. Předem jsem stanovila časový limit, potřebný pro splnění každého úkolu. Poté jsem je vyzvala k práci. Nezapomněla jsem jim vždy připomenout, že mají pracovat opravdu samostatně a zaměřit se na svůj nejlepší možný úsudek. Při práci jsem pozorovala reakce dětí a jejich způsob plnění úkolu, měřila jsem stanovený čas.

U nejmladší skupinky dětí jsem však zvolila raději specifitější způsob plnění úkolu. Tedy ten, že jsem nepracovala s dětmi pohromadě, ale s každým postupně, zcela samostatně, neboť z dřívějších zkušeností vím, že tyto děti vyžadují při práci velké soustředění na činnost a při společné práci se vzájemně velmi ruší. U vyplňování úkolu jsem u nich tedy vždy seděla a snažila jsem se velmi důkladně vysvětlit, co po nich žádám. Stanovený časový limit jsem se ale i tak snažila dodržovat, aby bylo možné přesné porovnání se staršími dětmi.

Po uběhnutí stanoveného časového limitu jsem jejich práci zastavila a úkoly vybrala. Jelikož doba soustředění předškolního dítěte není dlouhá, jejich pozornost je doposud velmi povrchní a nezralá, bylo velmi žádoucí, aby nebyl překročen celkový časový limit patnácti minut, po který by mělo dítě pozornost udržet. Patnáctiminutový limit byl rovnoměrně rozložen na všechny tři zadávané úkoly, dle délky a obtížnosti úkolu.

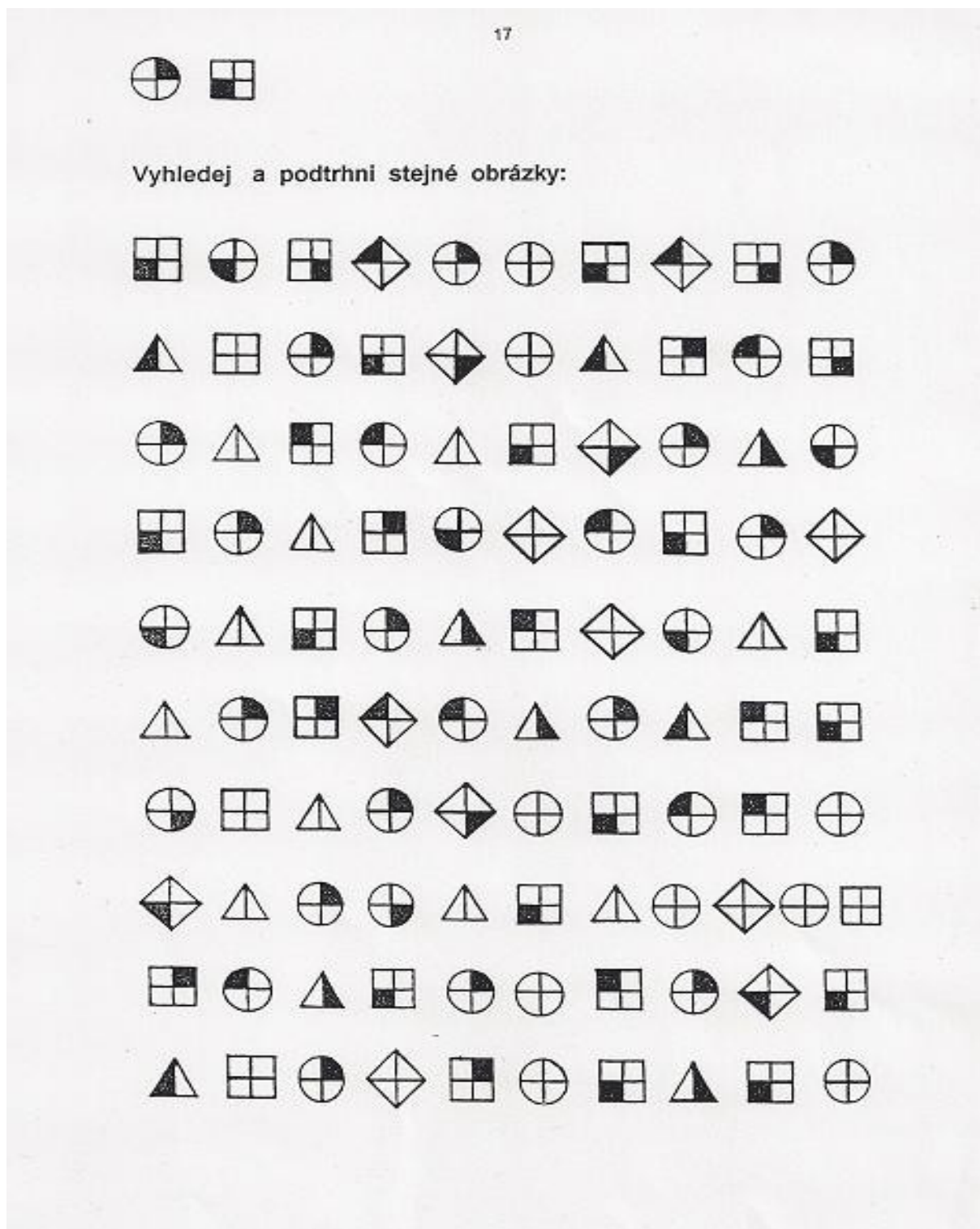
Díky tomuto časovému opatření úkoly nebyly ve většině případů dokončeny. Všechny informace jsem zaznamenala do připraveného schématu a pokračovala k dalšímu úkolu.

Zadání jednotlivých úkolů:

Úkol číslo 1

Formální zadání úkolu: Vyhledej a podtrhni stejné obrázky:

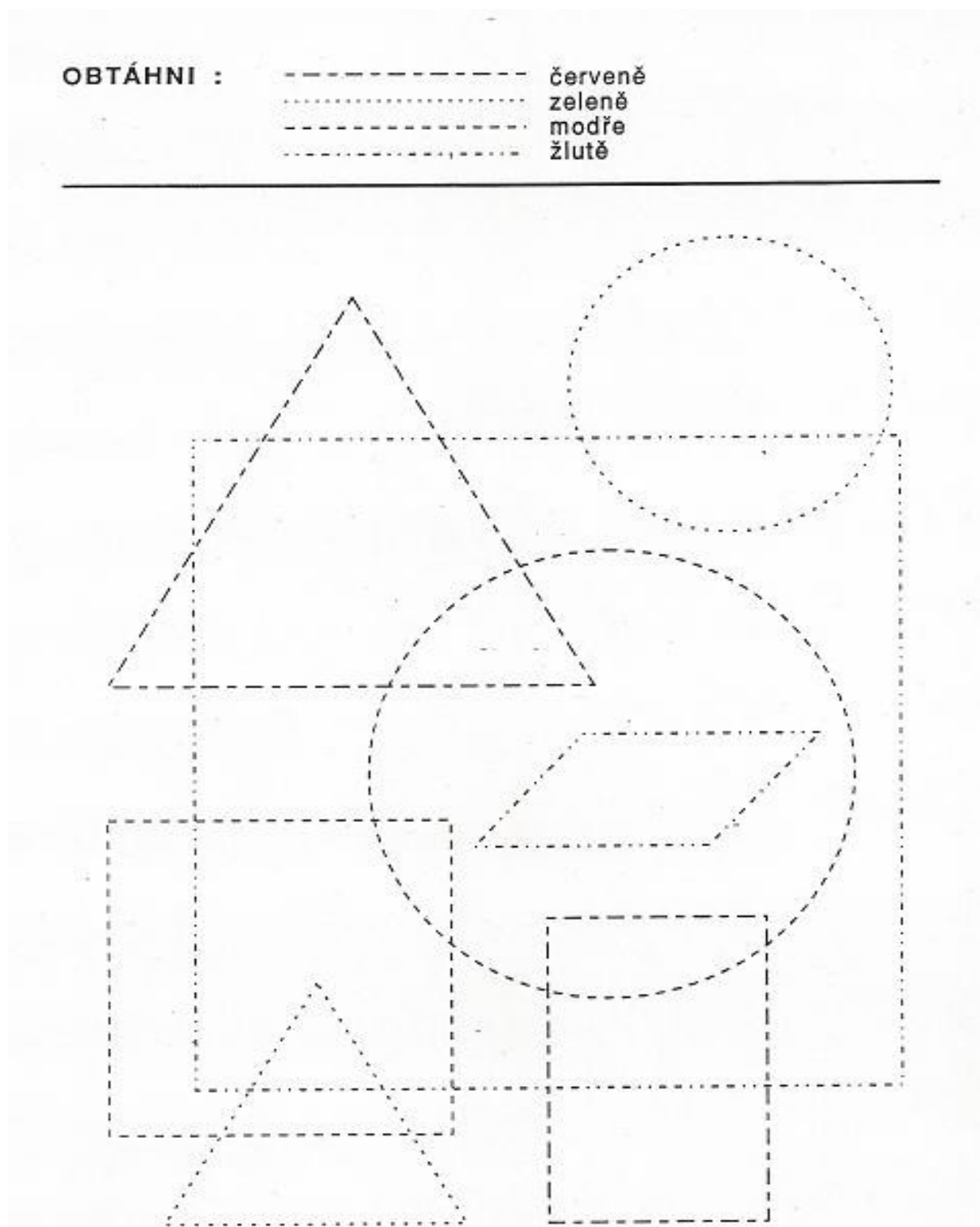
Obrázek č. 1



Úkol číslo 2

Formální zadání úkolu: Obtáhni různé tvary barevně podle vzoru uvedeného v záhlaví strany:

Obrázek č. 2



Úkol číslo 3

Formální zadání úkolu: V každém rámečku chybí dva z nahoře nakreslených předmětů.

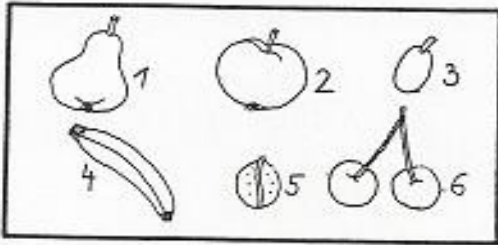
Urči, které to jsou, a napiš jejich čísla pod rámeček:

Obrázek č. 3

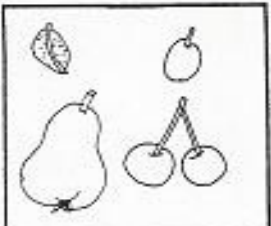
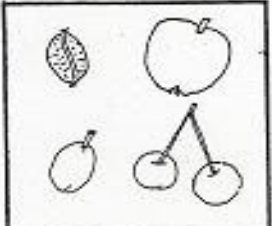

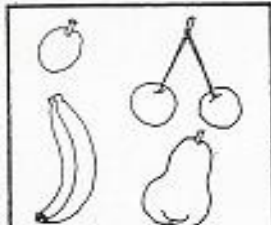

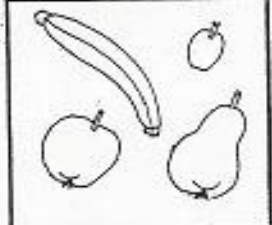
28 a

CO CHYBÍ ?

Zde je šest předmětů.



V každém rámečku chybí dva z nahoře nakreslených předmětů.
Urči, které to jsou a napiš jejich čísla pod rámeček:

 2 4	 	
 	 	

2. 6. Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Soubor cvičení, ze kterého byly dané úkoly čerpány, se skládá ze třiceti různých úkolů. Výše uvedené úkoly byly vybrány po pečlivém zvážení. Mezi výkony jednotlivých předškolních dětí bývají někdy až propastné rozdíly (zejména pokud jsou věkové rozdíly mezi dětmi např. v rámci dvou let). Zatímco někteří jsou schopni daný úkol zvládnout bez chyby, některým může ten samý úkol činit obrovské potíže. Při vybírání jsem tedy rozvažovala, aby byl daný úkol vhodný jak pro děti čtyřleté, tak pro děti šestileté. Kritériem bylo, aby se v úkolu neobjevovaly složité obrazce, které děti neznají, aby se úkol nezakládal na početních či písemných dovednostech, aby se děti soustředily hlavně na úkol a nemusely vynakládat spíše námahu na pochopení úkolu samotného, i když samozřejmě ostatní kognitivní procesy či psychické dovednosti jsou při úkolech přesto potřeba.

Vybrané úkoly byly dle mého úsudku přiměřeně obtížné a také rozmanité, každý z nich je trochu odlišného typu.

Avšak i přesto, že jsem vybírala úkoly s nejlepším možným svědomím, právě ony, vybrané úkoly, se jevily z celého souboru cvičení jako nejméně obtížné, některým dětem činily i tak velké potíže.

Úkol číslo 1

Po vysvětlení prvního úkolu se zdálo zadání pro všechny děti jasné.

Zadání samo znělo prostě: Vyhledej a podtrhni stejné obrázky.

Snažila jsem se dětem ještě více přiblížit, co vlastně mají za úkol vyhledat.

Všechny na srozuměnou kývaly hlavou a tvrdily, že úkol zcela pochopily.

Již při tomto úkolu byly však vidět velké rozdíly nejen mezi jednotlivými skupinami, ale i mezi jednotlivými dětmi.

Pro tento úkol byl stanoven časový limit čtyři minuty. Tento limit se však zdál pro děti nedostačující. Žádný z nich nedokázal během čtyř minut vyhledat všechny shodné obrazce. Nejblíže ke splnění úkolu měla samozřejmě skupina šestiletých dětí, nejhůře si vedla skupina čtyřletých. Nejsem si však zcela jistá, že i kdyby bylo poskytnuto více času, že by to u některých dětí vedlo k vyhledání všech požadovaných obrazců.

Celkový počet obrazců na stránce byl sto, z čehož třicet z nich bylo naprosto shodných s obrazci uvedenými v záhlaví strany. Děti mohly tedy udělat chybu dvěma možnými způsoby a to opomenutím některých obrazců, které měly být v ideálním případě zakroužkovány a naopak, zakroužkováním i těch obrazců, které se zadáním

nekorespondují. Obě tyto možnosti chyb se hojně vyskytovaly. Konkrétní počet chyb přehledně ukazuje tabulka č. 1 uvedená níže. Opomenuté obrazce jsou zde označeny jako „opomenuté“, obrazce zahrnuté mimo rámec zadání jsou označeny jako „zahrnuté“. Celkový počet chyb ukazuje konečný sloupec „celkem“.

Tabulka č. 1 – počet chyb a správných odpovědí v prvním úkolu

	Žák	Správně	Opomenuté	Zahrnuté	Celkem chyb
Čtyřletí	Katka	15	15	13	28
	Ela	20	10	22	32
	Honza	8	22	17	39
	Klára	19	11	16	27
	Petr	11	19	15	34
Pětiletí	Kuba	7	23	15	38
	Ondra	28	2	34	36
	Dominik	15	15	17	32
	Bartek	15	15	23	38
	Kamila	8	22	0	22
Šestiletí	Bára	22	8	0	8
	Kája	22	8	3	11
	Matěj	18	12	0	12
	Lenka	18	12	15	27
	Jirka	14	16	5	21

Při pohledu na tabulku výše vidíme, že úkol opravdu pro děti lehký nebyl. Všechny udělaly velké množství chyb. Přece jen můžeme však nalézt určité rozdíly v jednotlivých chybách, u jednotlivých dětí.

Největší počet chyb se objevuje u čtyřletých a pětiletých dětí. Na první pohled neshledávám mezi těmito dvěma skupinami žádný významný rozdíl. U třetí skupiny, kterou tvoří děti šestileté, již však jisté rozdíly vidět jsou. Pokud přehlédneme Lenku, která vykazuje velký počet chyb ve sloupci „zahrnuté“, všechny ostatní děti ze třetí skupiny byly schopny správně diskriminovat mezi jednotlivými obrazci.

U dětí čtyřletých i u dětí pětiletých se objevují vždy velké počty chyb právě ve sloupci „zahrnuté“. Znamená to tedy, že všechny tyto děti udělaly velký počet chyb právě v tom, že kroužkovaly i ty obrazce, které se zadanými zcela nekořespondovaly. To naznačuje, že i když byl mnohdy počet správně označených obrazců vysoký, v některých případech i vyšší než u šestiletých dětí, nejsou správné odpovědi vůbec zásluhou výborného úsudku těchto dětí, avšak spíše pouhou náhodou. Při zakroužkování tak velkého počtu obrazců se mezi nimi zákonitě objeví i velké množství těch správných, avšak také velké množství těch nesprávných. Tomu také odpovídají čísla uvedená v sloupci „zahrnuté“. Z tohoto důvodu se domnívám, že i kdyby bylo čtyřletým dětem poskytnuto více času na splnění úkolu, nevedlo by to k více správným odpovědím, avšak pouze k tomu, že by bylo zakroužkováno ještě více nesprávných obrazců. Čtyřleté děti se jevily, jako že kroužkují obrazce spíše nesystematicky, bez žádného klíče řešení, jako kdyby ani rozdíl mezi jednotlivými obrazci nepozorovaly a nezaznamenaly. Právě v tomto tedy shledávám zásadní rozdíl mezi šestiletými dětmi a dětmi čtyř až pětiletými. Pětileté děti měly sice více bezchybných obrazců nežli čtyřletí, avšak na druhou stranu také více obrazců, zahrnutých mimo rámec zadání. Kupříkladu pětiletý Ondra vypadal, že kroužkuje obrazce, které ho spíše zaujaly na první pohled, bez jakéhokoliv rozmyslu, než aby nad uvedenými obrazci a rozdíly mezi nimi přemýšlel.

Velké rozdíly mezi dětmi se objevovaly také v tom, které obrazce konkrétně děti kroužkovaly. Dle vzoru na vrchu strany měly za úkol kroužkovat pouze kolečka a čtverce a to ještě jen některé z nich. Většinou se nestávalo, že by bylo kroužkováno také něco jiného, jiný tvar. Například trojúhelník se podařilo zakroužkovat pouze v jediném případě, a to šestiletému Jirkovi, který by měl již mít pro takovéto rozdíly větší citlivost. Kosočtverec obdobně označil jeden ze čtyřletých žáků, u kterého se o tak velké překvapení jako u Jirky nejedná.

Větší problémy se již objevovaly mezi jednotlivými vzory právě u čtverců a koleček. Pokud byl obrazec prázdný, děti ho často správně opomíjely. V některých případech však byly i tyto prázdné obrazce zahrnovány a posuzovány jako shodné se vzorem. Tato chyba se objevovala spíše u čtyřletých a pětiletých dětí, avšak ani děti šestileté se této chybě zcela nevyhnuly. V tomto ohledu na tom byl nejhůře pětiletý Bartek, který označil osm prázdných obrazců.

Nejvíce chyb se tedy objevovalo v momentě, kdy měly děti diskriminovat mezi čtverci a kolečky, označit právě a pouze ten správný obrazec, ve kterém byla umístěná černá plocha na daném, požadovaném místě. To se v mnohých případech nedařilo,

za správné byly označovány i ty čtverce a kolečka, u kterých byla černá plocha umístěna chybně.

Z uvedeného vyplývá, že děti nemají v naprosté většině případů problém rozpoznat jednotlivé geometrické tvary. Ve většině případů byl požadovaný tvar rozpoznán. Problémy však nastávají v momentě rozlišování detailů, v tomto případě v černé ploše. Děti nepřikládají této malé ploše takový význam. Obrázek vnímaly spíše jako celek, ve kterém je kousek místa začerněný, avšak již tolik neregistrovaly, na jakém místě se toto začernění objevuje. V tomto ohledu je nutné vyzdvihnout práci Kamilky, která byla jako jediná z mladších dětí schopná zaznamenat, že tyto rozdíly jsou relevantní a označila pouze a jen správné obrazce. Problém však byl v časové dotaci, která byla na úkol stanovena - předškolní děti potřebují na zadaný úkol opravdu hodně času, avšak v průběhu jeho plnění jejich pozornost oslabuje a děti se po několika minutách již nesoustředí tak, jako z počátku. To poté vede i k tomu, že ze začátku vyplňují úkol bez chyb, ale postupně se chyby začínají objevovat více, právě z důvodu postupující nepozornosti.

Z šestiletých dětí si takto správně, bez velkého počtu „zahrnutých“ chyb, poradil ještě Matýsek a Bára, ani Kája a Jirka si nevedli tak špatně. Problém se v tomto ohledu objevil z šestiletých pouze u Lenky, která chybovala stejně jako mladší děti.

V počtu správně či špatně zakroužkovaných čtverců nebo koleček nebyl rozdíl, oba tvary byly zakroužkovány v obdobném poměru.

Celkově si s tímto úkolem nejlépe poradili Bára a Matěj. Bára označila za čtyři minuty celkem dvacet dva obrazců, Matěj osmnáct.

Některé rozdíly mezi dětmi bylo možné vyvodit také z důkladného pozorování dětí při práci. Všechny děti se nad úkolem zodpovědně posadily a snažily se ho splnit. Děti šestileté si věděly ihned rady, u dalších dvou skupin dětí již nastávaly určité problémy. Zvláště děti čtyřleté měly velké problémy s udržení pozornosti. Problém pro ně představovalo také to, aby udržely oči pouze nad svým papírem. Ve většině případů pokukovaly také po okolí a nebyly tolik zaujaty prací samotnou. Pokud jsem se zeptala, zda ví, co po nich úkol žádá, vždy odpověděly, že ano. Výsledky tomu však neodpovídají. U většiny čtyřletých dětí to vypadalo, že je úkol nikterak nebaví. Šestileté a i některé pětileté děti projevovaly nad úkolem zapálení, jevily se, jako že je úkol baví. U mladších dětí byla vidět spíše jakási zmatenost a bezradnost. Děti měly snahu úkol plnit, avšak moc nevěděly, jak na to, neviděly v úkolu klíčové rozdíly. Pětileté i šestileté děti se na mně

často obracely s různými dotazy, zajímaly se, zda vyplňují správně a byly rády za pochvalu. Čtyřleté většinou jen na vše kývaly a bylo vidět, že úkoly jim ještě nic neříkají.

Hlavní rozdíly mezi skupinami dětí v plnění úkolu

Hlavní rozdíly mezi jednotlivými skupinami dětí tedy byly:

V rozlišování prázdných obrazců: čtyřleté děti kroužkovaly ve větší míře všechny obrazce, i ty, u kterých se neobjevovala žádná černá plocha, tedy obrazce prázdné. Takováto chyba se objevovala i u dětí pětiletých. Děti šestileté se naopak této chybě vyhýbaly. Ve většině případů byly prázdné správně obrazce ignorovány.

V rozlišování jednotlivých obrazců, v umístění černé plochy: šestileté děti správně rozlišovaly rozdíly mezi jednotlivými obrazci. Děti čtyřleté i pětileté vykazovaly velké počty chyb ve sloupci „zahrnuté“, kroužkovaly nesystematicky vše, co je v onu chvíli napadlo a připadalo jim vhodné označit. Z výsledků je zřejmé, že děti šestileté si již uvědomují rozdíly mezi jednotlivými obrazci a mezi tím, kde přesně je umístění černé plochy, která byla klíčová právě pro bezchybné označení obrazců. Na rozdíl od dětí mladších si všimají tohoto významného rozdílu a přikládají mu adekvátní váhu. Šestileté děti v největší míře tedy zaznamenávaly pouze požadované obrazce. Mezi dětmi čtyřletými a pětiletými v tomto ohledu velký rozdíl nebyl – obě skupiny nepřikládaly umístění černé plochy velký význam a označovaly i obrazce chybné, nepozorovaly mezi obrazci žádný rozdíl. Je zřejmé, že pozornost šestiletých dětí je v tomto ohledu nejvyzrálejší, čtyř až pětileté děti mají s vypořádáním jemných rozdílů ještě problémy.

V přístupu k plnění úkolu: šestileté děti byly úkolem zaujaty a dokázaly se ponořit do činnosti s ním spojené. Děti čtyř a pětileté takové zaujetí nevykazovaly.

Zjišťované charakteristiky

První zadávaný úkol, zjišťoval tyto jmenované charakteristiky pozornosti:

- Koncentrace pozornosti – děti se soustředily na dané objekty a daný úkol. Toto soustředění bylo již u prvního úkolu vyšší u šestiletých dětí.
- Přenášení pozornosti – děti musely přenášet pozornost mezi zadanými obrazci a obrazci, které měly rozpoznávat.
- Selektivita pozornosti – úkolem dětí bylo vyčleňovat významné podněty, tzn. požadované obrazce, ostatní obrazce ignorovat. Selektivita v tomto případě byla opět nejlepší u šestiletých dětí, byly si vědomy rozdílů mezi obrazci, byly schopny ignorovat obrazce neshodující se se zadáním.

- Intenzita pozornosti – u dětí šestiletých byla intenzita vysoká, u dětí čtyř a pětiletých relativně nízká.
- Stálost pozornosti – opět, u dětí šestiletých se projevovala vysoká stálost pozornosti, u ostatních dětí byla nižší. Šestileté děti se soustředily po celou dobu plnění úkolu.
- Oscilace, kolísání pozornosti – u čtyřletých i některých pětiletých dětí bylo možné naopak pozorovat kolísání pozornosti.

Úkol č. 2

Ani druhý úkol se nejevil na první pohled jako nikterak obtížný.

Dětem jsem rozdala papír, na kterém byly nakresleny různými druhy čar různé geometrické tvary. Tyto tvary však nehrály žádnou roli. Zásadní význam měly právě jednotlivé typy různým způsobem přerušovaných čar. Úkolem dětí bylo zobrazené geometrické tvary pouze obtáhnout, avšak různými barvami, dle zadání. K tomuto účelu jsem dětem poskytla čtyři barvené pastelky – červenou, zelenou, modrou a žlutou. Každá z jednotlivých barev byla přiřazena k jednotlivým typům čáry. Vše lze přehledně shlédnout na obrázku č. 2 výše.

Pro upřesnění toho, která barva je která, aby děti nebyly odkázané pouze na to, zda umí nebo neumí číst, jsem ještě jednotlivé vzorové čáry obtáhla právě tou danou, požadovanou barvou. Děti tedy jasně viděly, která barva ke které čáře patří. Jejich úkolem bylo tedy zhodnotit pouze jednotlivé druhy čar a podle toho vybrat správnou barvu a geometrický obrazec obtáhnout.

Časová dotace stanovená pro tento úkol byla obdobná, jako u úkolu prvního. Dětem jsem poskytla opět čtyři minuty. Zde se již tento časový limit nezdál nesplnitelný. Některé děti byly schopné obtáhnout všechny tvary.

Opět se však objevovaly rozdíly mezi jednotlivými skupinkami dětí, ale i mezi dětmi samotnými.

První skupina dětí – čtyřletí

Skupina čtyřletých dětí si vedla opět nejhůře. Žádné z dětí nebylo schopné požadovaným způsobem tvary obtáhnout.

Všechny děti, se kterými jsem pracovala, již uměly rozpoznat jednotlivé barvy. V tomto ohledu nebyl nikdo z nich handicapován. Zpočátku se mi zdálo, že by mohl tento

úkol i malé děti bavit. Avšak opět se ukázal opak pravdou. Čtyřleté děti si s ním nevěděly příliš rady.

S barvami jako takovými tedy problém nebyl. Ukázalo se však, že tyto děti nejsou schopné rozpoznat právě jednotlivé typy čar. Obrazce byly přes sebe různou měrou kombinovány a překrývány. Celkem bylo na papíře možno rozpoznat osm geometrických tvarů. Čtyřleté děti byly schopny za dobu čtyř minut rozpoznat a obtáhnout maximálně tři tvary. I přesto, že jsem zřetelně poznamenala, že mají tvar obtahovat, některé z nich začaly tvar vybarvovat. Tím nejen že děti ztrácely hodně času, ale také zamalovávaly ostatní geometrické tvary.

Ela celkem identifikovala a vymalovala tři obrazce, z čehož však nebyl ani jeden správně.

Honza identifikoval také tři tvary, pokusil se je i obtáhnout, jak bylo řečeno. Barvy byly opravdu přiřazeny správným způsobem, dle stanoveného vzoru. Neudělal tedy žádnou chybu.

Katka stejným způsobem, jako Ela tvary neobtahovala, ale vybarvovala. Dostala se také k počtu tří identifikovaných tvarů, z čehož byl jeden vybarven správnou barvou, druzí dva nesprávnou.

Klára identifikovala a pokusila se obtáhnout pouze dva geometrické obrazce. Obě barvy byly určeny správným způsobem, bezchybně.

Petr se pokusil tvary také vybarvovat, jeden tvar vybarvil správnou barvou, ostatní dva opět nesprávnou.

Všechny tyto děti shodně postupovaly při výběru barvy. Jako první vzaly do ruky červenou pastelku, nejspíše proto, že byla první v pořadí. Ne zdaleka vždy však vybarvily červenou pastelkou správný geometrický tvar.

Kromě Honzy začaly všechny děti první vybarvovat velký kruh. Ten však neměl nést barvu červenou, ale modrou. Žádný z nich tento kruh neobtáhl správnou barvou.

Nejvíce záměn se tedy objevovalo u dvou různých čárkovaných čar, které působily na první pohled téměř totožně.

Nejlépe byly děti schopny rozpoznat a správnou, zelenou barvou obtáhnout malý kruh, který byl pouze vytečkován. Tečky byly od čar poměrně lépe rozpoznatelné. Nikdo ze čtyřletých dětí se naopak nepokusil o obtáhnutí kosočtverce, který měl nést žlutou barvu. Možná to bylo právě z toho důvodu, že byl tento obrazec umístěn na špatném místě a tudíž dětem připadaly zajímavější spíše obrazce, které zřetelně vystupovaly z pozadí.

Druhá skupina dětí – pětiletí

Skupina dětí pětiletých byla s výkonem na mnohem lepší úrovni. Na rozdíl od čtyřletých dětí se jevily děti pětileté tak, že vědí, co se po nich žádá. Nikdo z nich již nevybarvoval, všichni se pokoušeli správně obtahovat. Bylo také možné pozorovat, že tento druhý úkol byl pro ně mnohem zajímavější, nežli úkol první.

Kamila stihla obtáhnout během čtyř minut všechny uvedené tvary. Problém se však objevil jinde. Pouze jeden z osmi obtáhnutých tvarů byl spojen se správně vybranou barvou, a to tečkovaný trojúhelník. Je tedy otázka, zda vzala do ruky náhodnou barvu a vybarvila zrovna ten geometrický tvar, který náhodně vybrala, nebo zda se pokoušela opravdu rozpoznávat jednotlivé typy čar a přiřazovat barvy správným způsobem.

Druhý nejvyšší počet tvarů se povedlo obtáhnout Ondrovi a to šest. Z uvedených šesti obrazců byly správnou barvou opatřeny čtyři. U Ondry bylo již vidět, že si je vědom rozdílů mezi jednotlivými čarami. Například žlutá barva byla správným způsobem přiřazena k oběma požadovaným obrazcům, z čehož bylo jasné, že přiřazení není náhodné, ale že si je vědom toho, jak přerušovaná čára vypadá. Na druhou stranu však správně nerozpoznal červenou čáru od modré, které byly však velmi podobné.

Špatně si nevedl ani Dominik. Povedlo se mu identifikovat čtyři obrazce a to všechny správným způsobem. Dominik si na rozdíl od výše uvedených dětí všimnul i rozdílu právě mezi čarami červené a modré barvy.

Dalším z pětiletých dětí byl Bartek. Tomu se povedlo obtáhnout pouhé tři obrazce, za to ale všechny zcela správně.

Jako poslední z pětiletých dětí obkresloval tvary Kuba. Ten se zastavil na počtu čtyř obtáhnutých tvarů. Dvě barvy byly přiřazeny správně, další dvě špatně.

Při tomto úkolu je tedy zřetelný věkový rozdíl skupiny dětí čtyřletých a pětiletých. Pětileté děti projevovaly do tohoto úkolu větší zapálení a to se také odrazilo i na výsledku. Pro čtyřleté děti je ještě takovýto úkol obtížný, pro děti o pouhý rok starší je již řešení zřejmější.

Třetí skupina dětí – šestiletí

Šestileté děti vyplnily tento úkol s ještě větším zájmem než děti pětileté. Ve většině případů se podařilo vykreslit minimálně sedm objektů.

Bára ze sedmi vykreslených objektů neudělala ani jednu chybu. Všechny barvy byly přiřazeny ke správným čárám. To, že nedokreslila poslední, zbývající čtverec, bylo dáno podle mého soudu spíše nedostatečným časovým limitem. Na dokreslení onoho obrazce by jí však stačilo poskytnout pouhou minutu a jistě by i ten poslední tvar správným způsobem obkreslila.

Podobně dobře tento úkol splnila Kája. Ta sice dokončila celý úkol za tři a půl minuty, avšak vyskytla se u ní jedna chyba. Zaměnila také modrou čáru za červenou, jak tomu bylo již ve výše uvedených případech. Vše ostatní bylo v pořádku.

Matěj nestihl dodělat také jeden obrazec. Chyb se u něj ale vyskytovalo více, konkrétně tři. Opět to byly chyby mezi červenou a modrou čarou.

Jirkovi se nevedlo v úkolu také vůbec uspokojivě. Podařilo se mu obtáhnout také sice všechny obrazce těsně před vypršením časového limitu, avšak udělal mnoho chyb. Správným způsobem označil pouze jeden z nich. Tento jeden správně označený tvar však také mohl být určen náhodně, jelikož nevidím v přiřazení jednotlivých barev k čárám žádnou logiku. Spíše to působí také tak, že vybarvil různými barvami různé čáry podle náhodného uvážení.

Poslední z šestiletých dětí byla Lenka. Ta si nevedla také moc dobře. Za stanovený limit se jí podařilo obtáhnout pouze tři z uvedených osmi obrazců, avšak pozitivní na tom je, že všechny tři byly určeny správným způsobem. Lenka by zřejmě potřebovala časový limit na splnění úkolu o mnoho delší, než čtyři minuty, aby byla schopna úkol splnit do konce.

V některých případech by možná také stačilo, kdyby děti věnovaly zadanému úkolu trochu více pozornosti, více se na úkol soustředily a žádné chyby by vyskytovat nemusely. Soudím tak z toho důvodu, že mnoho dětí udělalo shodné chyby. Některé špatně rozlišovaly rozdíl mezi červenou a modrou čarou, které byly na první pohled velmi podobné. Při bližším pohlednutí je však zřejmé, že totožné nejsou. Některým se tento rozdíl podařilo odhalit, někdo však po rozdílu ani nedychtil a vyhodnotil čáry jako shodné. Časový limit čtyř minut byl stanoven právě proto, aby děti splnily úkol co nejrychleji a jejich pozornost neoslabovala. I přesto si myslím, že se nepozornost jistým způsobem podepsala.

Hlavní rozdíly mezi skupinami dětí v plnění úkolu

Rozdíly v tomto úkolu se objevovaly také hlavně mezi jednotlivými dětmi, nejen mezi skupinami dětí. I když je zřejmé, že šestiletým dětem dělal tento úkol nejmenší potíže, stále je zjevné, že každé dítě je individuální a co jednomu přijde lehké, může být pro druhého problémem. Rozdíly se objevují i mezi jednotlivými dětmi, které jsou všechny stejného věku.

Přesto je i na tomto úkolu znatelný věkový posun. U dětí čtyřletých nelze mluvit o tom, že by je tento úkol nějakým velkým způsobem zaujal, ani o tom, že by se někomu z nich povedl nad očekávání dobře. Spíše je zřejmé, že čtyřleté děti na úkoly takového typu ještě nestačí. I když se na úkol soustředily a snažily se ho plnit, chyby byly obrovské, úkoly jen z malé části dokončené. Troufám si tvrdit, že ani poskytnutí delšího času by nevedlo k lepším výsledkům. Děti neměly problém jen s rychlostí, ale i s identifikováním správné barvy. Některé ze čtyřletých dětí místo obtahování obrazce vybarvovaly. To se u starších dětí neobjevilo v žádném případě.

U pětiletých dětí vidíme již určitý pokrok. I když nebylo dosaženo maximálního splnění úkolu, některé obrazce byly označeny správnou barvou a byl vidět jistý vhled do úkolu, větší schopnost identifikovat správné druhy jednotlivých typů čar. Problém u těchto dětí byl spíše v časové dotaci na úkol. I když se zdálo, že je tento úkol baví, vedlo se jim jen velmi pomalu.

Šestileté děti byly v tomto úkolu zjevně nejschopnější. Dokázaly přiřadit největší počet správných typů čar a také to provedly nejrychlejším způsobem. Jirka a Lenka si tak dobře jako ostatní tři děti nevedly. Při celkovém zhodnocení však zjistíme, že úkol dělal šestiletým dětem opravdu nejmenší potíže a v některých případech byl i dostačující stanovený čtyřminutový limit.

Rozdíly mezi jednotlivými skupinami byly tedy zjevné:

V rychlosti: Čtyřleté děti byly nejpomalejší, nedokázaly během čtyř minut obkreslit více než tři tvary. Rychlost pětiletých dětí byla o něco větší, jelikož dokázaly vyplnit během čtyř minut více obrazců, a to tři až osm. Šestileté děti byly v časovém hledisku nejschopnější, některé z nich se vešly i do stanoveného časového limitu. Činnost jim šla ze všech nejlépe a nejvíce je bavila.

Ve správnosti: Čtyřleté děti nebyly schopny ve většině případů přiřadit správnou barvu ke správné čáře. Nedokázaly vypožorovat a správně rozpoznat rozdíl mezi jednotlivými typy čar. Pětileté děti již vykazovaly více správných přiřazení, lepší schopnost identifikovat jednotlivé typy čar. Oproti dětem šestiletým však byly pomalejší. Děti šestileté dokázaly

v největším počtu případů přiřadit správné barvy ke správným čárám, pozorovaly rozdíly mezi nimi.

Zjišťované charakteristiky

Při druhém úkolu bychom mohli zjišťovat také řadu charakteristik pozornosti, konkrétně:

- Koncentrace pozornosti – opět, jako při prvním úkolu, musely děti svou pozornost soustředit směrem k úkolu. Všechny děti na první pohled vypadaly, že se na úkol koncentrují. Koncentrace čtyřletých dětí však byla nejmenší, kolísavá.
- Selektivita pozornosti – děti měly za úkol vyčlenit vždy daný geometrický tvar a správnou barvou ho označit. Čtyřleté děti měly opět s vyčleňováním obrazců problém, pěti až šestileté děti byly schopné vidět obrazce bez problémů.
- Rozsah pozornosti – udává, kolik geometrických obrazců jsou děti schopny postřehnout jedním pohledem.
- Intenzita pozornosti – stupeň soustředěnosti na daný úkol byl při tomto, druhém úkolu větší, nežli u úkolu prvního. Zvláště čtyřleté děti se na něj dokázaly více zaměřit, avšak výsledky, kterých dosáhly, nebyly valné, ani o mnoho lepší nežli v úkolu předchozím.
- Stálost pozornosti – děti se dokázaly na úkol soustředit po celou dobu jeho plnění, přesto se však určité kolísání pozornosti také objevovalo. Soustředění tedy nebylo kontinuální po dobu čtyř minut, avšak probíhaly určité odklony pozornosti k jiným objektům či jevům – oscilace pozornosti. Tato oscilace probíhala ve větší či menší míře u všech skupin dětí.

Úkol č. 3

Třetí a poslední úkol se jevil i podle mého posouzení jako nejobtížnější.

Ve vrchní části strany bylo v rámečku uvedeno šest předmětů – druhů ovoce.

Ve spodní části strany pak byly další rámečky, ve kterých byly vždy umístěny čtyři právě z výše uvedených předmětů. Úkolem dítěte bylo poznat, které dva předměty se v jednotlivých rámečcích nevyskytují. Dosud nezní úkol příliš obtížně a ani by pro děti asi tolik obtížný nebyl. Problémem však bylo, že každý z uvedených šesti předmětů byl označen stanoveným číslem (od 1 do 6). To však mohlo dělat velké problémy právě dětem, které čísla rozlišovat neumí.

Úkol se skládal z celkem ze dvou stran, na kterých bylo celkem osmnáct rámečků. Ukázalo se však, že děti nedokázaly a nestihly vyplnit ani stranu první, na které se nacházelo rámečků šest.

Pro tento úkol jsem stanovila šestiminutový limit, jelikož kladl větší nároky na analýzu úkolu i následné vyhodnocení a určení výsledku. Byl také mnohem delší, nežli úkoly předchozí.

První skupina – čtyřletí

Pro tyto děti se jevil úkol jako nesplnitelný. Žádný z pěti čtyřletých dětí neumí ještě všechna čísla. Neznají jejich podobu, nebo je neumí napsat. Toho jsem si byla vědoma. Proto jsem v tomto případě s dětmi postupovala takovým způsobem, že jsem jim vysvětlila zadání úkolu a vždy jsem se jich zeptala, které ovoce podle jejich názoru v tabulce chybí. Čísla do rámečků jsem poté zapisovala já sama, podle toho, co děti označily jako chybějící. I tak byl však úkol pro tyto malé děti velmi těžký. Během stanovených šesti minut jsme dospěli k takovýmto výsledkům:

Nejlépe si v tomto úkolu vedla Ela, která ihned, jako jediná ze čtyřletých dětí, věděla, co po ní úkol žádá. Pokud jsem se jí zeptala, které z předmětů v uvedeném rámečku chybí, byla schopná pokaždé adekvátně reagovat. Během šesti minut dokázala správně určit celé čtyři rámečky, tzn., že vždy poznala, které dva, z šesti uvedených předmětů, chybí.

Katka úkol nejdříve vůbec nechápala. I přesto, že jí bylo vše řádně vysvětleno před časovým limitem, ještě v jeho průběhu jsme dlouhou dobu strávili právě vysvětlováním zadání. Musela jsem jí názorným příkladem ukázat, jakým způsobem má s úkolem pracovat. Nakonec stihla zpracovat pouze dva rámečky, za to však správným způsobem.

Další v pořadí, Petr, byl na tom obdobně. Dlouhou dobu pouze seděl nad zadáním úkolu a mlčel. Nakonec se mu podařilo identifikovat správně také dva celé rámečky.

Honza a obdobně i Klára si s tímto úkolem vůbec nevěděli rady. Oběma jsem jim vše složitě vysvětlovala, několikrát po sobě. Klára nakonec poznala alespoň dva chybějící předměty ve dvou různých rámečcích. Honzovi jsem se snažila velmi pomalu a srozumitelně vysvětlovat vše znovu a znovu, avšak rozumného úsudku jsem se u něj nedočkala. Nakonec jsme se dobrali k výsledku jednoho správně určeného rámečku, avšak

nemohu mu ani tento započítat jako správně určený, jelikož jsem to za něj řekla spíše já, Honza dokázal vše jen odkývat.

Již předem jsem tedy po těchto čtyřletých dětech nežádala nic složitého. Neměla jsem v úmyslu nechat je samotné tápat nad úkolem, přiřazovat čísla apod. Očekávala jsem pouze jejich aktivní spolupráci a to, že poznají, který z uvedených předmětů se v rámečku nenachází. I toto očekávání však bylo naplněno pouze u Ely a po větším vysvětlení částečně i u Katky. Úkol se tedy ukázal pro čtyřleté děti jako velmi složitý, většinou pouze rozpačitě seděly nad úlohou a podle mého soudu se ani příliš nesoustředily na vyplnění úkolu. Nasvědčoval tomu jejich prázdný pohled do papíru či po okolí. Bylo zjevné, že se těší, až bude tento úkol za nimi.

Druhá skupina – pětiletí

Skupina pětiletých dětí vykazovala již lepší porozumění úkolu i větší zaujetí pro práci. Celá pětice dětí byla určitým způsobem schopná úkol pochopit a částečně i vyplnit. Pětileté děti již umí používat čísla, ví které číslo je které a ve většině případů dokážou alespoň některé z nich i napsat.

U Kuby bylo zjevné, že si ví rady. Bohužel však při něm nepostupoval vůbec systematicky, ale náhodným způsobem. Podle toho, kam mu zrovna v onu chvíli padl zrak, tam dopsal číslo chybějícího předmětu, ovšem ve čtyřech z pěti případů to bylo číslo správné. Kuba se při tomto úkolu projevoval jako velmi nepozorný. Neustále sděloval ostatním své připomínky k úkolu, avšak nejen k úkolu, ale i k ostatním věcem, které s úkolem žádnou souvislost neměli. Například mi začal vyprávět, co dělal včera odpoledne doma. Nedokázal se soustředit ani daných šest minut v kuse.

Ondra vyplňoval úkol obdobným způsobem. Také nepostupoval popořadě, avšak jak se mu zrovna zlíbilo. Přiřadil čísla k šesti rámečkům, z čehož bylo jedno číslo přiřazené chybně. Na Kubovi připomínky reagoval a zapojoval se s ním do debaty. Samozřejmě jsem se snažila jejich pozornost směřovat směrem k úkolu, avšak ne vždy uposlechl. Kdyby jejich pozornost takovýmto způsobem nekolísala, mohl se jejich konečný výsledek ubírat úplně jiným způsobem.

Dominik si neustále nahlas musel opakovat, která čísla k čemu patří. Nedokázal se také potichu soustředit pouze na úkol. Neustále hlasité poznámky všech dětí vedly k tomu, že se nikdo plně na úkol nesoustředil a výsledky tomu tedy také odpovídaly. Dominik označil a přiřadil celkem pět čísel, avšak pouze tři z toho byly správné.

Dalším z účastných pětiletých dětí byl Bartek. Ten se sice do hovoru ostatních dětí nezapojoval. Soustředil se opravdu pouze jen na úkol, ale ten mu šel jen velmi špatně a pomalu. Bartek se zaměřil pouze na jeden předmět (banán) a ten poté vyhledával ve všech rámečcích. Kde ho nenalezl, tam dopsal číslo k němu určené. Poté si ještě všiml jednoho chybějícího jablka, které do rámečku dokreslil. Celkem tedy správně určil čtyři chybějící předměty.

Kamila byla také velmi pomalá. Správně identifikovala pouhé tři předměty, tzn. rámeček a půl. Kamila zvenčí vypadala, že se na úkol soustředí, že se snaží nějakým způsobem výsledek odhadnout, avšak její možnosti a schopnosti na to nejspíš nestačí. Je zjevné, že jí šel úkol jen velmi pomalu a složitě.

I přes mnohé nedostatky a velkou míru nepozornosti si pětileté děti s úkolem poradily mnohem lépe než děti čtyřleté. Čtyřleté děti se neměly možnost mezi sebou bavit, jelikož jsem s nimi pracovala o samotě. Pětiletým dětem však byl zadán úkol všem najednou, což u nich vyvolávalo nepřiměřené diskuze. Nezaměřovaly svoji pozornost pouze na úkol samotný, avšak i na věci s úkolem zcela nesouvisející. Důsledkem toho bylo nedostatečné vyplnění úkolu. I když přiřadily mnohdy správné číslo a správný předmět ke správnému rámečku, nebyl správný počet přiřazení nikterak valný. Větší úspěšnost v úkolu mohly děti určitě dosáhnout, pokud by se soustředily opravdu pouze na sebe, na svůj úkol a na svůj nejlepší možný úsudek. Děti vypadaly, že je úkol relativně baví, avšak považovaly ho spíše za takovou kolektivní práci a zábavu, nežli něco, co po nich vyžaduje plné soustředění. Tyto diskuze jsem mohla eliminovat, pokud bych pracovala i s těmito dětmi samostatně.

Třetí skupina – šestiletí

Ani šestiletým dětem šestiminutový limit nestačil ani k vyplnění třeba pouhé poloviny úkolu. Úloha musela být také dobrým způsobem vysvětlena, ale po chvíli vysvětlování děti pochopily, jakým způsobem ji vyplňovat a pak se na úkol opravdu soustředily a snažily se vyplnit co nejvíce políček. Pozornost jim sice také odbíhala jiným směrem, občas se koukaly i okolo, nejen do papíru, avšak oproti dětem pětiletým byly schopné mnohem většího soustředění a zaujetí úkolem.

Nejlépe si v tomto úkolu vedla Kája. Ta dokázala vyplnit celou úvodní stranu úkolu a sama vyplnila i všechna odpovídající čísla. Bylo vidět, že úkolu zcela porozuměla a že ví, co se po ní žádá. Dalo se u ní pozorovat i určité zapálení do úkolu, stále se dotazovala,

zda je její úsudek správný a když věděla, že ano, podněcovalo ji to v dalším správném vyplňování.

Stejně dobře si při tomto úkolu vedl i Jirka. Bylo vidět, že se na úkol soustředí, dokonce si nahlas předříkával, který předmět má které číslo a co kam má přiřadit. Systematicky postupoval rámeček po rámečku a všechna čísla, která stihl přiřadit, byla správná. Práce mu však nešla rychleji, než aby stihl více než šest rámečků. I tak si myslím, že podal dobrý výkon.

Obdobnou rychlost při plnění úkolu předvedla také Lenka. Ta stihla vyplnit stejný počet rámečků jako Jirka, avšak její práce nebyla stoprocentně úspěšná. Dopustila se dvou záměn.

Bára si vedla již poněkud hůře. Práce jí šla o něco pomaleji, než výše jmenovaným. Za stanovený časový limit zvládla vyplnit správným způsobem čtyři rámečky.

Matěj pracoval ještě o trochu hůře. Stihl vyplnit pouze jeden celý rámeček, tzn., že pouze u jednoho správně identifikoval oba chybějící předměty, v dalších dvou rámečcích přiřadil pouze jeden chybějící předmět. Z mého pohledu to vypadalo tak, že Matýska tento úkol nebaví. Sice se chvíli snažil ho plnit, ale soustředil se i na věci ve svém okolí, koukal po ostatních dětech, pokoušel se opisovat.

Co se týče určování jednotlivých předmětů, nepozorovala jsem žádný významný rozdíl mezi tím, který předmět by byl pro děti lépe rozpoznatelný či více určovaný. Některé děti postupovaly systematicky úkol po úkolu, respektive rámeček po rámečku. Některé děti naopak skákaly mezi různými rámečky podle náhody či momentálního rozmaru. Chyby a záměny, kterých se děti dopustily, byly u každého dítěte jiné. Každý zaměnil různé předměty, bez jakékoliv pravidelnosti.

Samozřejmě je v tomto úkolu opět znatelný věkový rozdíl mezi jednotlivými skupinami dětí. Čtyřleté děti tento úkol plnily jen s velkými obtížemi. Pětileté a šestileté děti na tom byly o poznání lépe. Nelze však opět přehlédnout individuální potenciál jednotlivých dětí. Některé děti dokázaly, že úkolu rozumí, ví, co od nich očekává a jakým způsobem ho plnit, pro některé byl úkol obtížný. Projevila se zde také různá míra schopnosti soustředění a udržení pozornosti mezi dětmi. Zatímco některé byly schopny soustředit se na úkol po celou dobu, některé vyhledávaly rozptýlení ve svém okolí. U šestiletých dětí, které nastupují za čtvrt roku do základní školy, bych možná očekávala vyšší míru soustředění a větší výkon, nežli se u některých z nich objevil.

Hlavní rozdíly mezi skupinami dětí v plnění úkolu

V rychlosti a v počtu vyplněných rámečků po určený časový úsek. V porozumění úkolu. V nepozornosti. V postupu při plnění úkolu.

Čtyřleté děti byly z úkolu velmi rozpačité. Práce jim šla jen velmi pomalu a obtížně. Výjimku tvořila Ela, která ihned úkol pochopila, avšak práce s ní byla také pomalá. Ostatní děti si věděly s úkolem rady jen velmi těžko, nebo vůbec.

Proto, že jsem s dětmi pracovala samostatně, neměly jinou možnost, než se pokusit alespoň o nějakou spolupráci a aktivitu. Přesto však tato aktivita byla velmi pasivní a děti se na úkol přesto tolik nesoustředily. Pokud bych nepracovala s dětmi já sama, nebyly by schopny žádného samostatného úsudku. Tento, poslední úkol, byl pro čtyřleté děti ještě velmi obtížný a nesplnitelný. Z pozorování dětí bylo zřejmé, že úkolu plnou měrou neporozuměly, jejich pozornost oslabovala a jejich činnost byla pasivní.

Pětileté děti již dokázaly nad úkolem jistou měrou přemýšlet a dokázaly přiřadit některé obrazce správným způsobem. Jiným problémem se však ukázala postupující nepozornost. Děti stále více komunikovaly jak se mnou, tak také mezi sebou. Postupem času se dokázaly stále méně soustředit. To také vedlo k nevalným výsledkům. Úkol byl také zadáván již jako třetí v pořadí, stálost i koncentrace pozornosti již opravdu oslabovala.

Pro děti šestileté představoval tento úkol nejmenší potíže. Postupovaly zřetelně úkol po úkolu, rámeček po rámečku. Dokázaly vyplnit největší počet rámečků. Diskuze, které se objevovaly mezi dětmi pětiletými, se u šestiletých dětí již nevyskytovaly. Byly soustředěny pouze na sebe a svůj úkol. Přesto však mohu říci, že jejich koncentrace a intenzita pozornosti nebyly dokonalé. Zvláště Matěj vypadal, že ho úkol moc nezaujal a že ho jeho plnění nebaví.

Rozdíl mezi pětiletými a šestiletými dětmi byl také v postupu plnění úkolu. Pětileté děti postupovaly při úkolu velice nesystematicky. Ve většině případů neplnily úkol jeden po druhém, avšak dle nahodilého výběru. Šestileté děti se snažily postupovat rámeček po rámečku.

U všech dětí bylo zřetelné oslabování pozornosti. Skupina čtyřletých dětí, která vyplňovala úkol pod mým vedením, byla ve výkonu nejhorší. I přesto, že jsem se snažila o jejich maximální soustředění a aktivitu, bylo zjevné, že se na úkol příliš nesoustředí a jejich pozornost odbíhá jiným směrem. Pětiletí byli při úkolu ve společném prostoru, jejich pozornost byla tedy zaměřována nejen na úkol, ale i na ostatní děti. Kdyby se snažily o větší soustředění, mohl jejich výkon vypadat ještě o něco lépe. Přesto je zřetelný pokrok

ve výkonu oproti dětem čtyřletým. Pětileté děti již úkol chápaly a věděly, co po nich žádám. Šestileté děti byly opět nejlepší, ve všech ohledech. Dokázaly se soustředit po nejdelší časový úsek, vyplnily největší množství rámečků a nediskutovaly mezi sebou o jiných věcech, než o úkolu samotném.

Přesto byl tento úkol pro děti nejnáročnější a jejich pozornost ke konci úkolu již nebyla stoprocentní.

Zjišťované charakteristiky

Charakteristiky, spojené s plněním posledního úkolu, jsou tyto:

- Intenzita pozornosti – děti se na činnost soustředily spíše pouze z počátku, postupem času jejich intenzita soustředění oslabovala, zvláště u čtyř a pětiletých dětí.
- Stálost pozornosti – při posledním úkolu děti nepracovaly stále, jejich pozornost spíše kolísala, byla rozptýlená, daná činnost byla příliš jednotvárná.
- Koncentrace pozornosti – koncentrace pozornosti časem také nebyla maximální, v průběhu se soustředily i na jiné objekty, čtyřleté děti spíše na okolí, pětileté děti spíše na rozhovory mezi sebou.
- Přenášení pozornosti – děti přenášely pozornost mezi rámečkem na vrchu strany, a rámečky ve spodní části strany.

2. 7. Zhodnocení výsledků

2. 7. 1. Charakteristiky pozornosti

Výše uvedené úkoly měly za úkol zjišťovat hlavně aktuální úroveň charakteristik pozornosti jednotlivých dětí a rozdíly mezi jednotlivými skupinami dětí. Při vyplňování daných úkolů lze pozorovat u dětí hned několik charakteristik pozornosti. Jednotlivé charakteristiky byly již jmenovány výše, u každého konkrétního úkolu. Celkový přehled charakteristik je takovýto:

Selektivita pozornosti – selektivitou označují autoři (viz Plháková, Chalupa výše) proces vyčlenění jednoho nebo více významných podnětů ze skupiny ostatních, v tu chvíli nevýznamných podnětů. Selektivitu pozornosti jsme mohli pozorovat zvláště u prvního plněného úkolu, ve kterém měly děti vybírat z velkého množství podnětů pouze některé, v tu chvíli pro ně významné podněty.

Koncentrace pozornosti – koncentrace pozornosti je považována také za jednu z hlavních charakteristik pozornosti. Je to intenzivní soustředění pozornosti na určitou činnost nebo určité objekty. Koncentrace souvisí se stupněm aktivity, kterou osoba věnuje sledování předmětu, jeho ponořením se do určité činnosti a odvrácením od všeho ostatního. Koncentraci pozornosti bylo možné sledovat u všech zadaných úkolů. V mnohých případech bylo u dětí vidět, že jim právě dlouhodobější koncentrace pozornosti dělá problémy. Zvláště v některých úkolech se děti nesoustředily pouze na zadání a plnění úkolu, ale také na věci v okolním prostředí, nechaly se snadno rozptýlit. Můžeme také říci, že byly děti roztržité. Roztržitost je právě opakem koncentrace pozornosti, někdy bývá způsobena nadměrnou koncentrací na vnitřní psychické obsahy. V některých případech bylo možné sledovat, že se děti sice dívají na úkol, ale nepřipadalo mi, že by mu věnovaly dostatečnou koncentraci. Roztržitost se týká právě především nejmladších žáků, kteří chodí do mateřské školy, či do prvních ročníků základních škol. V jiných případech roztržitosti se jedinec ztrácí v okolní realitě, nevěnuje dostatečnou pozornost situaci, která ji vyžaduje a tak se může snadno dopouštět chyb, nebo omylů. Důvodem je pak pokles pracovního, nebo učebního výkonu. Tento způsob roztržitosti se vyskytoval při plnění úkolů velmi často. Děti byly roztržité, nesoustředily se pouze na plnění úkolu, ale na věci v okolí, povídaly si mezi sebou, někdy i sami pro sebe a zajímaly se o různé věci, nesouvisející s úlohou. V tomto případě jsem se děti snažila upozornit, aby se věnovaly pouze plnění úkolu. Roztržitostí pozornosti byly plněné úkoly velkou mírou ovlivněny. Pokud by se děti soustředily po celou dobu pouze a jen na úkol samotný, výsledky se mohly ubírat jiným směrem.

Podobným způsobem bychom mohli charakterizovat i intenzitu pozornosti, která určuje stupeň soustředěnosti na určitý objekt nebo činnost, přičemž si člověk nevšímá ničeho jiného. Silná intenzita předpokládá výrazný zájem o daný předmět a dostatečnou sílu podnětu působícího intenzivněji oproti ostatním. Právě v onom zájmu o dané úkoly se vyskytoval problém, neboť úkoly, zejména pro čtyřleté děti, nepředstavují takovou přitažlivou činnost, jako například hra.

Také rozptýlenost se u dětí hojně vyskytovala. Rozptýlenost je neschopnost udržet pozornost pouze v daném směru jejím fyziologickým základem je buď silný útlum vyvolaný vnějšími podněty, nebo vnitřní útlum, který vzniká v důsledku působení jednotvárné činnosti nebo dlouhodobě stejných podnětů. Právě proto, že činnost dětí mnohdy natolik nezaujala, byla pro ně jednotvárná a nucená, nedokázaly jí věnovat maximální míru snažení a koncentrace.

Zvláště u druhého úkolu, s obtahováním geometrických obrazců se projevoval rozsah pozornosti. Děti musely rozpoznat jednotlivé obrazce, oddělit je a identifikovat správnou barvu čáry a geometrický tvar správným způsobem obkreslit. Děti zde mohly mást právě různé druhy jednotlivých čar.

U některých úkolů byla možnost pozorovat i přenášení pozornosti. Například u prvního úkolu musely děti přenášet pozornost mezi vzorovými obrazci a obrazci ve spodní části strany, vypořovovat rozdíly mezi jednotlivými obrazci a správně zaznamenat shodné obrazce.

Podobným způsobem se přenášení pozornosti projevovalo i u posledního úkolu, kde musely děti opět přenášet pozornost mezi předměty v rámečku na vrchní části strany a rozpoznávat, které z nich se v ostatních rámečcích nevyskytují.

Uvedené tři úkoly kladly zátěž hlavně na koncentraci, intenzitu či stálost pozornosti. I přes postupující nepozornost u všech dětí je však vidět znatelný rozdíl ve všech charakteristikách pozornosti mezi jednotlivými věkovými skupinami dětí. U prvního úkolu byla zřejmá snaživost dětí, všechny se do úkolu pustily s vervou. Děti nebyly unavené, jejich koncentrace a soustředění na úkol byly maximální. U druhého úkolu se dokonce zdálo, že koncentrace některých dětí se ještě zvýšila. Zvláště pětileté a šestileté děti projevovaly do úkolu větší zapálení. Poslední úkol kladl největší nároky na koncentraci, stálost či intenzitu pozornosti, nejen z toho důvodu, že byl zadáván jako poslední, ale i vzhledem k jeho obtížnosti. U třetího úkolu se již zřetelně projevovala oslabující pozornost všech dětí. Děti čtyřleté byly z úkolu velmi rozpačité. Bylo jasné, že už se na úkol soustředí jen velmi málo. Jejich pozornost kolísala a velmi dlouhou dobu jim trvalo, než byly schopny určit chybějící předmět. Samozřejmě, úkol byl složitější a kladl požadavky také na porozumění a analýzu úkolu, nejen na pozornost. Avšak přesto byl zřetelný problém právě v ustupující pozornosti. Čtyřleté děti se nedokázaly soustředit po celých patnáct minut, při třetím úkolu musely vynakládat ještě více námahy na udržení pozornosti, nežli v předchozích dvou. Jejich pozornost je opravdu rozptýlená více směry, nestálá a krátkodobá.

S postupujícím věkem se však tyto charakteristiky zlepšují. Pětileté dítě dokáže vykazovat mnohem lepší koncentraci i stálost pozornosti, jejich výkon v testech je na mnohem lepší úrovni. Získávají větší zájem o záměrnou činnost. Tím se zvyšuje i intenzita

pozornosti. Při třetím úkolu byla také zřetelná oslabující koncentrace pozornosti pětiletých dětí. Děti projevovaly zájem nejen o úkol, ale i o ostatní činnosti, hlavně povídání mezi sebou. Byla chyba, že nebyly děti od sebe také odděleny, jako děti čtyřleté. Vystaly by určitě lepší výsledky. I v tomto případě však děti pětileté vyplnily úkol mnohem lépe, nežli děti čtyřleté. Dokázaly určit větší počet chybějících předmětů, což poukazuje nejen k lepší analýze a pochopení úkolu, ale také k vyšší koncentraci, intenzitě a stálosti pozornosti.

U dětí šestiletých vnímám nejlepší úroveň všech uvedených charakteristik. Jejich pozornost oslabovala a kolísala ještě mnohem méně, nežli pozornost pětiletých dětí. Je zřejmé, že patnáctiminutové soustředění nepředstavuje pro děti již takový problém, jsou schopny po tuto dobu věnovat adekvátní pozornost daným úkolům. I přesto, že jejich soustředění na činnost již nebylo maximální, postavily se i k třetímu úkolu zodpovědně a dosáhly nejvyššího počtu správně určených předmětů. Jejich koncentrace na činnost byla nejvyšší, chybovost nejmenší. Značí to tedy největší úroveň koncentrace a intenzity, naopak roztržitost u nich byla na nejnižší úrovni.

2. 7. 2. Souvislost s dalšími kognitivními procesy a psychickými funkcemi

I přesto, že zadávané úkoly byly vytvořeny primárně pro zjišťování a charakterizování pozornosti, ani bez ostatních kognitivních procesů a různých psychických funkcí se neobejdou.

Pozornost jako taková má souvislost se všemi poznávacími procesy. Představuje spíše aspekt všech psychických procesů.

Důležitý aspekt představovalo správné pochopení úkolu. U dětí pětiletých a šestiletých se problém s nepochopením úlohy neobjevoval. U čtyřletých dětí to s velkou jistotou však tvrdit nelze. Čtyřleté děti byly ve všech úkolech zjevně nejhorší, jejich výkon byl nejslabší. Jistou měrou k tomu mohlo přispět právě neúplné pochopení úkolů.

První úkol s vyhledáváním shodných obrazců i druhý úkol s obtahováním geometrických tvarů kladl také nároky na analýzu toho, o který druh čáry a obrazce se jedná.

Při druhém úkolu byla samozřejmě důležitá pozornost při rozpoznávání jednotlivých typů čar, avšak některé čáry si byly velmi podobné a děti v některých případech nedokázaly tyto čáry správně rozlišovat a rozdíl mezi nimi správným způsobem vyhodnotit.

Důležitá byla rozlišovací schopnost i při úkolu prvním, s vyhledáváním shodných obrazců. Děti musely správně diskriminovat mezi tím, kde přesně se nacházela v daném

obrazci černá plocha. Právě ona hrála klíčovou úlohu v tom, zda byl obrazec určen tím žádaným způsobem.

Souvislost pozornosti se objevuje také s jednotlivými kognitivními procesy. S vědomím, vnímáním, pamětí, učením, myšlením a dalšími. Vědomí zahrnuje to, co si uvědomujeme a také obsah toho, co si uvědomujeme. Nejen že musely být děti při vyplňování úkolů zcela při vědomí, tzn. absolutně bdělí a aktivní. Jejich vědomí muselo být zaměřeno právě tímto směrem.

V paměti pozornost vyhledává mentální obsahy potřebné k aktuálnímu psychickému fungování. Paměť je bezpodmínečnou součástí plnění úkolů. Co se týče prvního úkolu, děti si musely jistě uložit do paměti, které dva obrazce mají vlastně vyhledávat, i přesto, že je měly před sebou a mohly se na ně kdykoliv podívat. To samé lze říci i o posledním úkolu. Děti musely zaznamenat daných šest předmětů a ostatní předměty s nimi porovnávat.

Bez paměti není možné optimálně fungovat v žádné činnosti. Stále do paměti něco ukládáme a znovu a znovu s uloženými věcmi v pracovní paměti operujeme.

První úkol má určitou souvislost i s myšlením. Aby děti správně rozhodly, o který se jedná geometrický tvar, bylo vhodné se nad daným tvarem zamyslet a vyhodnotit ho.

Úkoly mají souvislost i s vnímáním. Například druhý úkol kladl požadavky na to, aby děti vnímaly, že jsou na papíře umístěny různé obrazce a správně je identifikovaly.

Pozornost souvisí také s emocionálními a motivačními procesy, které určují především její zaměření. Emoce malých dětí jsou ještě přirozené a spontánní. To bylo také možné sledovat při plnění úkolů. Jakmile se některému z dětí vynořil v hlavě nějaký nápad či myšlenka, nedokázalo dítě tuto myšlenku potlačit a věnovat se úkolu, ovšem cítilo potřebu se o svoji myšlenku a momentální emoci podělit. V mnohých případech však daná myšlenka nesouvisela s úkolem. Koncentrace pozornosti byla tedy emocemi a pocity jednoznačně ovlivněna.

Motivace pro plnění úkolu také nebyla velká. Jedinou motivaci mohlo dítě vidět v tom, že si dokázalo s úkolem poradit, což mohlo spolu s pochvalou zvyšovat jeho sebevědomí. Ostatní motivace byla však výrazně vnější, tedy závislá na tom, že bylo plnění úkolu vyžádáno autoritou vyučující a děti byly k úkolu spíše nuceny.

2. 7. 3. Obtížnost úkolů

Jak již bylo řečeno, zadané úkoly byly vybírány podle toho, aby byly rozmanité a relativně průměrně obtížné pro předškolní děti.

Ukázalo se však, že úkoly opravdu jednoduché nebyly, zvláště pro čtyřleté děti.

Jako nejobtížnější se jevil ve všech ohledech úkol poslední. Právě to, že byl zadán jako poslední, ještě k jeho obtížnosti přispělo, jelikož pozornost dětí postupně oslabovala. Byl na něj zadán nejdelší časový limit, aby byly děti schopné vyplnit co nejvíce rámečků. Úkol se dařil dětem však velmi pomalu. U některých dětí úlohu komplikovalo také to, že všechny ještě zcela neumí potřebná čísla.

Méně časově náročné se pak zdály zbývající dva úkoly, avšak ani u nich stanovený, tentokrát čtyřminutový limit, nebyl pro všechny děti zcela dostačující. Pouze u druhého úkolu se podařilo některým dětem ve stanoveném limitu práci dokončit. Ani v takovémto případě však nedošlo k maximální možné úspěšnosti, jelikož děti dělaly velké množství chyb při přiřazování jednotlivých barev.

Pokud by bylo dětem poskytnuto více času, je velmi pravděpodobné, že první úkol by byly některé ze starších, šestiletých dětí dobře dokončily. U mladších dětí by to však zřejmě nevedlo k vyšší efektivitě, jelikož i v těchto čtyřech minutách udělaly velké množství bezsmyslných chyb.

Nejjednodušší byly všechny zadané úkoly pro šestileté děti. Pětileté děti si vedly oproti nim o něco hůře ve všech ohledech, avšak bylo již vidět, že uvedeným úkolům rozumí. Nejtěžší byly všechny tři úkoly pro nejmladší, čtyřleté děti. Těmto dětem se nevedlo dobře ani v jednom ze zadaných úkolů. Na takovéto typy úloh jejich schopnosti ještě zdaleka nestačí.

Diskuze

Již z informací uvedených v teoretické části, by bylo možné usoudit určitý charakter toho, jak bude výzkum probíhat. Potvrdilo se mnoho věcí, a také moje očekávání. Rok, který u dospělého člověka neznamená nic výrazného, u malého dítěte znamená velmi mnoho. Jeho vývoj jde kupředu výraznou rychlostí. Během jednoho roku se jistě nenaučí vše potřebné, ale postupnými krůčky se dostává dál a dál.

U předškolního dítěte je tento vývojový spurt také výrazný. Zvláště tedy v oblasti kognitivní. Mohli jsme sledovat, že u čtyřletých dětí představovalo plnění úkolů velké potíže. Děti o pouhý rok starší byly schopné poradit si s nimi s mnohem větší úspěšností, děti na prahu školní docházky pracovaly ještě o něco lépe.

Vstup dítěte do školního prostředí je určitě důležitým mezníkem. Dítě je více stimulováno, než kdyby bylo stranou od ostatních vrstevníků. Jsou na ně kladeny určité nároky, které musí plnit. Z mého pohledu je určitě důležité, aby dítě navštěvovalo mateřskou školu, která bude jeho dovednosti a potenciál rozvíjet. Jeho vstup do školy základní je poté určitým způsobem usnadněn.

Od narození do období batolecího bylo dítě zvyklé používat pouze pozornost bezděčnou. V období předškolním, zejména pokud je dítě umístěno do mateřské školy, se musí naučit zapojovat více i pozornost záměrnou.

Právě uvedené úkoly kladly velkou zátěž na volní pozornost dětí. Jelikož jsou děti v tomto věku doposud spíše hravé, činnosti spojené s duševní námahou se musí dávkovat jen velmi pomalu a takovým způsobem, aby děti činnost zaujala. Pokud vyžadujeme po dětech aktivní spolupráci v činnosti, která je pro děti nepřitažlivá, zákonitě bude jejich záměrná pozornost oslabovat a úkoly nebudou plněny na optimální úrovni.

Potvrdilo se, že upoutat a udržet pozornost dětí není snadné. Při práci je rozptýlí každá maličkost. Dítě musí být zaměstnáno takovým způsobem, aby to odpovídalo jeho věkové úrovni a individuálním schopnostem a zároveň i jeho momentální chuti k činnosti.

Důležité je také to, jakým způsobem je daná činnost dítěti vysvětlena. V některých případech je potřebné vysvětlení ještě důkladnější, nežli v jiných. Čtyřletým dětem jsem se vždy snažila vysvětlovat všechno velmi pomalu a každému zvlášť, snažila jsem se o maximální pochopení úlohy. Ani u pětiletých, ba ani šestiletých dětí, nebylo však vysvětlování jednoduché. Zvláště při posledním úkolu bylo vysvětlování zdlouhavé. Dětem se musel předložit jeden vzorový příklad, podle kterého poté danou činnost lépe pochopily.

Na zadávané úkoly byl vždy stanoven časový limit, který měl zajistit to, že bude pozornost dětí udržena po celou dobu jejich plnění. Jelikož se malé děti dokážou soustředit maximálně patnáct minut, chtěla jsem tento čas rozdělit na všechny tři úkoly takovým způsobem, aby byly schopny všechny z nich vyplnit. Během daných patnácti minut bylo možné sledovat ustupující koncentraci pozornosti. Na první dva úkoly byl stanoven časový limit čtyř minut, na poslední úkol poté minut šest. Bylo tomu tak z důvodu délky a obtížnosti daných úkolů. Třetí úkol, který byl velmi dlouhý a obtížný, děti za šest minut celý samozřejmě dokončit nemohly. První dva úkoly však tak časově náročné nebyly a na počátku jsem nepředpokládala, že by mohl být časový limit čtyř minut nedostatečný. V tomto ohledu mě tedy děti překvapily, jelikož jsem očekávala, že za čtyři minuty dokážou úkoly z velké části dokončit. Děti si však vedly o něco pomaleji, nežli bylo předpokládáno.

Jednotlivou úroveň pozornosti mezi jednotlivými dětmi při plnění úkolu jsem tedy hodnotila pouze po stanovenou dobu. Pouze u druhého úkolu byly některé děti schopny ve stanoveném limitu svoji práci dokončit, avšak nikoliv bezchybně.

Ukázalo se také, že pozornost různým způsobem, u všech dětí i během daných patnácti minut zřetelně oslabuje. Úkoly tedy nebyly ve většině případů dokončeny, což také není ideální, ovšem kdybych jim poskytla vždy tolik času, kolik by na dokončení potřebovaly, patnáct minut by bylo velkým způsobem překročeno. Tomu jsem se chtěla vyhnout právě z důvodu oslabování pozornosti.

Otázkou tedy zůstává, zda je výhodnější nechat všem dětem dostatek času na dokončení úkolu, a riskovat tak ještě větší míru oslabování pozornosti, ke kterému by zákonitě ještě více docházelo, nebo naopak použít časové omezení a zabránit tak některým dětem v dokončení úkolu. Dle mého názoru je tento druhý způsob řešení vhodnější, právě z důvodu postupujícího nesoustředění a s tím spojené větší chybovosti. V některých případech totiž ani dostatek času nevede k vyšší efektivitě, či menší chybovosti. V tomto případě, například při prvním úkolu, by jistě nedošlo ke zlepšení výkonu u čtyřletých dětí. Tyto děti již od počátku úkolu označovaly nesprávné obrazce, které se zadáním nesouvisely. Během daných čtyř minut tedy nadělaly velké množství chyb, které s časovým hlediskem mají pramálo společného. Více času by tady mohlo pomoci možná dětem šestiletým, které si s úkolem věděly rady a během daných čtyř minut nestihly označit vše, co jsem po nich žádala. I v tomto případě však můžeme pozorovat velké rozdíly mezi jednotlivými skupinami dětí, což mě vede k závěru, že úkol byl vyplněn v dostačující míře, daný časový limit byl dostatečný pro posouzení úrovně pozornosti u

jednotlivých dětí i odlišení výkonu mezi danými skupinami dětí. Nepředstavoval tedy nijak velké omezení, spíše si troufám říci, že byl přínosem právě kvůli postupujícímu kolísání pozornosti.

Zatímco u prvního zadávaného úkolu bylo soustředění dětí nejvyšší a do činnosti byly relativně hluboce ponořené, postupně, při zadávání úkolů dalších, toto soustředění opadávalo. U dalších úkolů se objevovaly diskuze mezi dětmi, děti napadaly různé souvislosti i věci a myšlenky, které s úkolem naopak vůbec nesouvisely. Toto nesoustředění se poté odráželo i na výsledcích úloh. Také zde byl ovšem vidět rozdíl mezi mladšími a staršími dětmi. Zatímco čtyřleté děti se nesnažily komunikovat ani o úkolu, ani o něčem jiném, jen seděly na židli a žmoulaly tužku v ruce, starší děti rozdělovaly svoji pozornost různými směry. Chvilí vyplňovaly úkol, chvíli se bavily s ostatními, chvíli směřovaly svoje otázky svým směrem, chvíli zase vyplňovaly úkol. Dokázaly v jednu chvíli dělat více činností, avšak výsledky v té jediné činnosti, kterou jsem od nich vyžadovala, pak nebyly stoprocentní.

Pozornost se významně vyvíjí vzhledem k věkovému posunu dětí. Zatímco dítě na počátku docházky do mateřské školy (v tomto případě děti čtyřleté) dokáže plnit jen malé množství úkolů a velmi zdoluhavým způsobem, děti o rok či dva starší, si dokážou se stejnými úkoly poradit mnohem lépe. Zvláště doba soustředění a koncentrace na úkol se velmi zvyšuje.

Rozdíly mezi odlišnou vývojovou úrovní se neobjevovaly jen v charakteristikách samotných. Z pozorování dětí při práci vystoupily i rozdíly jiné. Například byla zřetelně odlišná rychlost i kvalita práce. Je jasné, že všechny kognitivní procesy a psychické funkce jsou u čtyřletých dětí rozvinuté v nejmenší míře, což také ovlivňuje plnění úkolů na pozornost, protože pozornost souvisí se všemi poznávacími procesy.

Při plnění úkolu byly rozdíly mezi dětmi velmi zjevné. Malé, čtyřleté děti při úkolech tápaly. Projevy chování těchto dětí byly také odlišné od dětí starších. Děti čtyřleté vypadaly, že se na úkol dívají, ale přitom se na něj možná vůbec nesoustředily. Někdy pokukovaly také po okolí a pro daný úkol neprojevovaly žádné zapálení. Aktivní spolupráce se mi podařilo dosáhnout jen v málo případech. Většinou mi připadal jejich výraz spíše bezradný a bylo vidět, že žádný z uvedených úkolů je velkým způsobem nezaujal. Těšily se, až se opět budou moci vrátit k předchozí hře.

Pětileté a zvláště šestileté děti jsou již více zvyklé na zapojování pozornosti

i v nucených činnostech, hra pro ně již je o něco méně důležitá. Jsou lépe připraveni na vstup do základní školy a plnění úkolů podobného typu.

Při bližším zhodnocení úkolů jsem viděla zřetelné rozdíly v charakteristikách pozornosti jednotlivých skupin dětí.

U dětí čtyřletých byla jen velmi malá selektivita pozornosti. Děti neuměly vyčleňovat požadované obrazce ze skupiny ostatních, v tu chvíli nevýznamných obrazců. Bylo to zřejmé zvláště u úkolu prvního a druhého. V prvním úkolu nedokázaly odlišit rozdíly mezi jednotlivými obrazci, neviděly rozdíly mezi umístěním černé plochy, která byla klíčová pro označení správných obrazců. V úkolu druhém neuměly opět vyčlenit požadované obrazce a vybarvit je správnou barvou. Koncentrace a intenzita pozornosti u nich byla také nejmenší. Čtyřleté děti se dokázaly soustředit jen velmi krátkou dobu, úkoly jim šly jen velmi pomalu a pozornost při jejich plnění odbíhala i jiným směrem. Na druhou stranu se u nich objevovala vyšší roztržitost, oscilace a kolísání pozornosti. Při druhém úkolu projevovaly sice větší chuť k plnění úkolu, avšak bez kýžených výsledků, při třetím úkolu již jejich pozornost nebyla vůbec dobrá, velmi povrchní, s úkolem si nevěděly rady. Je zřejmé, že doba jejich soustředění není předpokládaných patnáct minut, avšak mnohem méně.

U dětí pětiletých vidíme určité zlepšení ve všech jmenovaných charakteristikách. Výkon v úkolu prvním se ještě tolik od čtyřletých dětí nelišil. Stejně jako ony nediskriminovaly mezi obrazci a nevšímaly si klíčových rozdílů v černé ploše. Při úkolu druhém jsme však mohli vidět výrazné zlepšení. Oproti dětem čtyřletým dokázaly vyčlenit požadované obrazce, přiřadit k nim správné barvy. Jejich rychlost však byla malá. Intenzita pozornosti i koncentrace na úkol byla vyšší než u čtyřletých dětí. Neobjevovalo se tolik kolísání pozornosti. U třetího úkolu jsem si však všimla právě ustupující koncentrace na úkol. Děti začaly svoji pozornost rozdělovat i jiným směrem, povídaly si mezi sebou. Tomuto jsem mohla zabránit, kdybych pracovala s pětiletými dětmi stejně individuálně, jako s dětmi čtyřletými. V tomto případě však vystoupili opět na povrch rozdíly oproti dětem šestiletým – ty se dokázaly i na poslední úkol soustředit bez větších problémů, přestože nepracovaly také samostatně. Koncentrace pozornosti byla tedy u dětí pětiletých delší a lepší, nežli u dětí čtyřletých, děti šestileté však vykazovaly nejvyšší míru koncentrace i ostatních charakteristik pozornosti. Ve všech úkolech se jim vedlo nejlépe, nejrychleji a s největším počtem správných odpovědí. Kolísání pozornosti u této skupiny již nebylo nikterak velké, děti nebyly roztržité.

Z uvedeného vyvozují, že během období od čtyř do šesti let věku dítěte dochází k významnému posunu a zlepšení všech charakteristik pozornosti, zvláště se zvyšuje koncentrace, intenzita, stabilita i selektivita pozornosti, naopak postupně ustupuje roztržitost, oscilace či kolísání pozornosti. Výrazný je pokrok však i v ostatních, souvisejících oblastech. Například je otázka, zda děti čtyřleté vždy pochopily zadaný úkol, a zda tedy můžeme všechny rozdíly připisovat právě rozdílům v pozornosti. Zvláště u druhého a třetího úkolu se zdálo, že čtyřleté děti ještě úkoly zcela nechápou. U druhého úkolu jim mohl dělat problém také to, že nevnímaly v dostatečné míře všechny obrazce. U třetího úkolu zase někdy vůbec nerozpoznaly, který předmět v daném rámečku zrovna chybí. To také komplikuje vyhodnocování úkolů. Děti mohly tedy věnovat pozornost spíše plnému pochopení úkolu, ostatní charakteristiky pozornosti mohou být potom určitým způsobem zkreslené. Právě tomuto problému jsem se snažila při výběru úkolů vyhnout, avšak nepodařilo se mi to v maximální možné míře.

Chybou také bylo, že jsem nepracovala při všech úkolech samostatně se všemi skupinami dětí, nejen se čtyřletými. Mohla jsem tak zabránit onomu odbíhání pozornosti, které se u pětiletých dětí při třetím úkolu projevilo. Pokud by pracovaly i tyto děti samostatně, věnovaly by více pozornosti pouze úkolu samotnému a výsledky mohly dopadnout trochu jiným způsobem.

Pro čtyřleté děti měly být některé úkoly upravené. Již předem jsem očekávala, že budou plnit úkoly nejméně kvalitně ze všech skupin a že jejich výsledky budou nejhorší. Proto jsem dětem věnovala při výzkumu největší péči. Avšak i v tomto případě se zdály úkoly pro čtyřleté děti obtížně splnitelné, kladly na ně větší nároky, nežli bylo předpokládáno.

Výzkum tedy nebyl proveden nejoptimálnějším způsobem, řadě problémů se dalo předejít samostatnou prací se všemi dětmi a upravením úkolů pro nejmladší děti tak, aby ho zřetelně pochopily a aby úkol měřil opravdu pouze pozornostní výkon. I v tomto případě jsou však zřejmé rozdíly mezi jednotlivými skupinami dětí, nejen v samotných charakteristikách pozornosti, ale také v ostatních kognitivních procesech a celkové vývojové úrovni jednotlivých dětí.

S jistotou lze říci, že při plnění úkolů záleží vždy velmi také na typu daného úkolu, situačních podmínkách i momentálním vnitřním stavu a také na samotných schopnostech dítěte, jelikož i u jednotlivých dětí se vyskytují různé výkyvy v jejich výkonu.

Závěr

Bakalářská práce měla za úkol zjišťovat a měřit pozornost dětí v předškolním věku. Jejím hlavním cílem bylo porovnání výkonu jednotlivých dětí a zvláště pak porovnání výkonu a úrovně pozornosti jednotlivých věkových skupin dětí. Tyto skupiny byly stanoveny náhodně, z dětí různého pohlaví, primárně podle věkového kritéria – čtyř, pěti a šesti let.

Práce byla členěna na dva hlavní oddíly, tedy teoretickou a výzkumnou část. Teoretická část dále popsala historické nahlížení na pozornost. Byla v ní vymezena pozornost samotná, byl popsán její fyziologický základ, jednotlivé charakteristiky, druhy pozornosti, které se u člověka objevují a také podmínky ovlivňující pozornost. Dále byl popsán vývoj a charakteristika období předškolního dětství, nutnost práce s předškolním dítětem. V neposlední řadě byly vymezeny také jednotlivé poruchy pozornosti.

Po pochopení teoretického základu bylo přikročeno k empirické studii se třemi výše uvedenými skupinami dětí. Každá ze skupin byla složena z pěti dětí. Výzkum byl proveden v mateřské škole na malém městě. Daným skupinám dětí byly zadány tři testy, zjišťující různé charakteristiky pozornosti.

Byla zjišťována hlavně selektivita, koncentrace pozornosti, stálost a intenzita pozornosti, v některých případech i rozsah či přenášení pozornosti. Naproti tomu byly také zjišťovány charakteristiky opačné, tedy roztržitost, fluktuace, oscilace, rozptýlenost či kolísání pozornosti.

Z uvedených dat získaných z výzkumu bylo zřejmé, že všechny charakteristiky opravdu velice souvisí s věkem dítěte. Zatímco u dětí čtyřletých byla koncentrace, stálost, či intenzita pozornosti na nízké úrovni, jejich soustředění bylo pouze krátké a povrchní, u dětí pětiletých bylo možné pozorovat již oproti čtyřletým dětem jisté zlepšení. Šestileté děti byly poté ve všech ohledech nejvýkonnější, jejich pozornostní výkon byl na nejvyšší úrovni.

Byla tedy potvrzená má úvodní teze. Výkony jednotlivých skupin dětí byly výrazně odlišné, pozornostní výkon se zvyšoval úměrně věku dětí. Šestileté děti se projeví jako nejschopnější a nejšikovnější, naproti tomu pozornost dětí čtyřletých je ještě velmi nezralá.

Nejvýznamnější rozdíly mezi uvedenými skupinami dětí se objevovaly hlavně ve třech oblastech. V rychlosti plnění úkolu, tzn. v tom, jakou měrou dokázaly děti úkoly dokončit ve stanoveném čase. Čtyřleté děti většinou nedokončily ani třetinu úkolu. Pětileté

děti již vykazovaly rychlost větší, děti šestileté dokázaly ve stanoveném čase vyplnit úkol v nejvyšší míře.

Další rozdíly se objevovaly také ve správnosti plnění úkolu. Čtyřleté děti měly vždy jen velmi omezený počet správných odpovědí, nad úkolem neuvažovaly správným způsobem, nepozorovaly jemné odlišnosti potřebné ke správnému vyplnění. Pětileté děti již vykazovaly větší citlivost pro odlišnosti mezi obrazci, vyhledávání rozdílů, děti šestileté vyhledaly u každého úkolu nejvyšší počet správných odpovědí, přiřadily a rozpoznaly vždy nejvyšší počet obrazců, předmětů, či čar.

Třetí významný rozdíl se ukázal v přístupu k plnění úkolu. Pozornost čtyřletých dětí byla značně kolísavá, úkoly plnily jen s velkou námahou a bez radostí, děti pětileté vykazovaly větší radost při vyplňování úkolů, dokázaly se déle a lépe soustředit, avšak u třetího úkolu již jejich pozornost oslabovala. Děti šestileté se dokázaly soustředit v nejvyšší míře, po nejdelší dobu, úkoly plnily s radostí a potěšením.

Úroveň jednotlivých charakteristik pozornosti – hlavně koncentrace, stálosti, intenzity, se zvyšovala úměrně věku dítěte, rozdíly v těchto charakteristikách byly zřejmé.

Doba soustředění čtyřletých dětí není ani uvedených patnáct minut, jejich koncentrace oslabuje již po několika minutách soustředěné činnosti. Délka koncentrace pětiletého dítěte je již větší. Tyto děti se dokázaly soustředit po celých patnáct minut, avšak jejich pozornost značně kolísala a zvláště při posledním úkolu oslabovala. Děti šestileté se soustředily po celých patnáct minut, kolísání pozornosti nebylo tak zjevné a intenzita a soustředění pozornosti na úkol byly vždy nejvyšší.

Nejen tato výzkumná studie, ale i celá bakalářská práce, byla pro mne zajímavým zážitkem. V mnohém byla potvrzena očekávání, která jsem před výzkumem měla, některé však pro mne bylo i překvapením.

Jestliže jsem měla v počátcích jisté obavy z toho, jak aktivně budou děti spolupracovat, žádné z těchto obav se nepotvrdily, vše proběhlo v naprostém pořádku.

Z uvedených výsledků i aktivní spolupráce dětí vyvozují, že má práce byla v mnohém přínosná nejen pro mě, ale také pro děti samotné. Vyzkoušely si také jinou formu práce, nežli je v mateřské škole čeká.

Ze všech uvedených informací předpokládám, že bakalářská práce splnila očekávaný cíl a nastínila určité poznatky, které lze použít i pro jiné účely a praxi.

Použitá literatura

- BEDNÁŘOVÁ J., ŠMARDOVÁ V., *Školní zralost*, Brno, Computer Press, 2010, ISBN 978-80-251-2569-4
- ČÁP J., *Psychologie pro učitele*, Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1987, ISBN není
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H., *Psychologický slovník*, Praha, Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HOPKINS B., *The Cambridge encyclopedia of Child development*, Cambridge university press, 2005, ISBN 978-0-511-12607-9
- CHALUPA B., *Pozornosť a jej úloha v psychickej regulácii činnosti*, Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1981, ISBN 67-005-81
- KOLÁŘOVÁ N., *Testy pro předškoláky a malé školáky*, Praha, Svojtka.Co, 2007, ISBN 978-80-7352-438-8
- KURIC J., *Ontogenetická psychologie*, Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1986, ISBN 14-409-86
- LOKŠOVÁ I., LOKŠA J., *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*, Praha, Portál, 1999, ISBN 80-7178-205-X
- LINHART J., SEDLÁKOVÁ M., *Poznávací procesy*, Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1983, ISBN 17-392-82
- PLHÁKOVÁ A., *Učebnice obecné psychologie*, Praha, Academia, 2007, ISBN 978-80-200-1499-3
- PŘÍHODA V., *Ontogeneze lidské psychiky*, Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1977, ISBN 74-06-14
- POKORNÁ V., *Rozvoj vnímání a poznávání*, Praha, Portál, 2000, ISBN 80-7178-400-1
- RIEFOVÁ S., *Nesoustředěné a neklidné dítě*, Praha, Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-257-7
- SALKIND, N., J., *Child development*, 2002, Macmillan Reference USA, ISBN 0-02-865618-0
- STERNBERG R., *Kognitivní psychologie*, Praha, Portál, 2002, ISBN 80-7178-376-5
- TRPIŠOVSKÁ D., *Vývojová psychologie pro studenty učitelství*, Ústí nad Labem, Univerzita J. E. Purkyně, 1998, ISBN 80-7044-207-7
- VÁGNEROVÁ M., VALENTOVÁ L., *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*, Praha, UK, 1992, ISBN 80-7066-384-7
- VÁGNEROVÁ M., *Vývojová psychologie*, Praha, Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0956-8